



Grey Scale #13



DANES-PICTA .COM

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

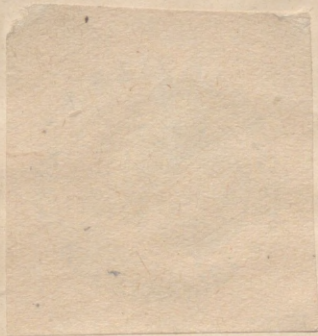


Colour Chart #13



Dr. ADOLF MATTHIAS.

PEDAGOGIKA PRAKTYCZNA.



DRUKARNIA M. ARCTA W WARSZAWIE, ORDYNACKA 3.

Dr. Adolf Matthias

PEDAGOGIKA PRAKTYCZNA

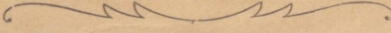
DLA

WYŻSZYCH ZAKŁADÓW NAUKOWYCH

Z drugiego wydania niemieckiego

spolszczył

ANTONI KRASNOWOLSKI.



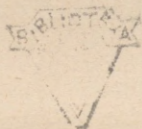
Zatwierdzone przez Warszawski Okrąg Naukowy do użytku w szkołach

Wydawnictwo M. ARCTA w Warszawie

1908

371.1

24970/2



PRZEDMOWA TŁUMACZA.

Sądzę, że przyswojeniem znakomitego dzieła Matthiasa oddaję naszej literaturze pedagogicznej poważną przysługę. Zalety tego dzieła są widoczne: rozległy widnokrąg poglądów przy rozumnym ograniczeniu do rzeczy praktycznych i dostępnych, żywość wykładu przy jasności i ścisłości, barwność wysłowienia przy stylu szlachetnym i pełnym powagi.

Pedagogiki praktycznej Matthiasa nie mogłem wprost przetłumaczyć: musiałem ją spolszczyć. Pod względem formy to dzieło odznacza się całkiem swoistym i oryginalnym stylem, językiem barwnym i popularnym, bynajmniej nie łatwym do tłumaczenia; nieraz trzeba było dobrze poszukać, aby w języku polskim znaleźć odpowiednie wyrażenie. Pod względem treści dzieło Matthiasa z natury rzeczy czerpie swoje rady, wskazówki i przykłady przeważnie ze stosunków niemieckich i z literatury niemieckiej, jakkolwiek uwzględnia także stosunki i literatury obce. Tego materiału nie mogłem żywcem przenieść na naszą glebę; trzeba było niejedno zmienić i o ile można przystosować do stosunków naszych; między innymi wiele przykładów musiałem zaczerpnąć z naszych stosunków i języka polskiego. Nakoniec, jakkolwiek autor nie jest szowinistą i ma umysł i serce otwarte na przyjmowanie wszystkiego, co gdziekolwiek na świecie powstało dobre-

II

go, jednak nie mógł się wyrzec całkiem naturalnego umiłowania rzeczy swojskich, nie mógł się wyrzec patriotyzmu niemieckiego. Mnie w takich razach najczęściej pozostawało tylko proste pominięcie takich szczegółów, tchnących duchem całkiem niemieckim.

Może mi kto zarzuci, że bardzo mało wyzyskałem polską literaturę pedagogiczną. Ależ to rzecz naturalna: spolszczyłem tylko dzieło Matthiasa, a nie miałem zamiaru dawać jego przeróbki albo dzieła nawpół oryginalnego. Może się znajdzie ktoś bardziej powołany ode mnie, który napisze całkiem oryginalną «Pedagogikę praktyczną».

Antoni Krasnowolski.

WSTĘP.

1. Należy ściśle i jasno określić stosunek Pedagogiki praktycznej do Pedagogiki teoretycznej. Gdy zadaniem Pedagogiki teoretycznej, zajmującej się badaniem czysto naukowym, jest stawianie twierdzeń ogólnych, dążenie do dokładności systematycznej, oraz przedstawianie w zakresie pomysłów i pojęć tego, co jest najbardziej wzorowe i doskonałe, — to dążeniem Pedagogiki praktycznej będzie przedstawienie tego, co rzeczywiście da się osiągnąć, ponieważ ona liczyć się musi z określonymi warunkami faktycznymi i rozważać każdorazowe środki i siły. Opierając się na doświadczeniu i rezultatach już osiągniętych, o ile możliwości kształtować się powinna według okoliczności, nadarzających się w życiu szkolnym, służąc potrzebom chwili bieżącej i nakazom dnia dzisiejszego; ona to wprowadza nas do sali klasowej, stawia nas wobec powszednich zjawisk życia szkolnego i zaprasza do ich trzeźwego i nieuprzedzonego rozpatrywania i sądzenia o nich według miary niedoskonałości, a w każdym razie tylko ograniczonej zdolności do polepszenia wszelkich stosunków ludzkich; Pedagogika teoretyczna, przeciwnie, może, nie troszcząc się o trudności i przeszkody terenu ziemskiego, nieraz posuwać się po linii powietrznej. A dalej: Pedagogika

praktyczna w swych roztrząsaniach i przepisach ma na myśli szczególnie nauczyciela początkującego, który z pięknej i rozległej krainy wolności akademickiej wstępuje do przymusu szkoły i do działalności praktycznej, pełnej wymagań. Teorja, studja uniwersyteckie, egzamin nauczycielski, wymaganie zajęć seminaryjnych i roku próbnego—przyjmuje jako coś danego, jako warunek uprzedni, i pragnie udzielać swych przepisów i wskazówek przedewszystkim młodemu nauczycielowi, a nie owym potęgą, aby nauczyciel stanął mocno na tej drodze, na której aż do końca swego zawodu nauczycielskiego ma się ubiegać o palmę doskonałości pedagogicznej i dydaktycznej. A jeśli tu i owdzie nauczyciel, nie należący już do początkujących, wyciągnie jaką korzyść z Pedagogiki praktycznej, to powstanie stąd pewien rodzaj powinowactwa duchowego pomiędzy nim a tą bezpretensjonalną książką, która wychodzi z jak najlepszej chęci przysporzenia innym dobrego, ale jeszcze bardziej pragnie coś otrzymać od innych ku swemu przyszłemu udoskonaleniu. Bo prawdziwy pedagog, a więc i prawdziwa Pedagogika nigdy nie przestaje się uczyć.

Wobec teorji, Pedagogika praktyczna zajmie stanowisko skromne i powściągliwe także pod tym względem, że unikać będzie szerszych roztrząsań psychologicznych. Przedewszystkim zaś nie chciałaby uchodzić za wpływ pewnego krępującego systemu, lecz brać to, co dobre, wszędzie, gdzie je znajdzie. To też w ogólności nie wychodzi od jakiegoś systemu, lecz, o ile można, od rozważania błędów, zwykle popełnianych w życiu szkolnym. Gdzie nie można wykazać żadnych błędów, tam Pedagogika praktyczna może zaoszczędzić sobie i czytelnikowi długich wywodów. Z wyborem tego punktu wyjścia łączą się głównie podział i tytuły rozdziałów, oraz ta okoliczność, że w niektórych miejscach są omawiane rzeczy, rozumiejące się właściwie same przez się, ponieważ właśnie te rzeczy przez nauczycieli bardzo uzdolnionych pod względem naukowym są przeoczane i pomijane

albo też — lekceważone wskutek pewnego rodzaju pychy, wyhodowanej w uniwersytecie. Jeśli mimo to gdzieś niegdzie opieramy się o teorie i systemy, czynimy to dlatego, aby od nich dojść do wyników praktycznych i do pewnej siebie metody, oraz, aby zachęcić do rozpatrywania systemów pedagogicznych pod względem ich użyteczności praktycznej i aby wielki kapitał, nagromadzony przez naukę, zamienić na praktyczną monetę zdawkową, którą w życiu codziennym z dobrym skutkiem możnaby wydatkować. Więc wobec nauki Pedagogika praktyczna poprzestaje na roli usługaczki, podając jej materiały, a czyni to chętnie, pamiętając o pięknych słowach Goethego: «Dałby Bóg, żebyśmy byli tylko dobrymi posługaczami! Właśnie dlatego psujemy zwykle całą robotę, ponieważ chcemy być czymś więcej i wozimy z sobą wielki aparat filozofji i hipotez». Przy takim pojmowaniu i traktowaniu rzeczy nie można wprawdzie dojść do świetnych wyników; z góry trzeba się wyrzec wspaniałego blasku, opromieniającego głębsze badania naukowe i zwarty w sobie system naukowy; trzeba — chciałbym powiedzieć: chwała Bogu, w tym czasie, w którym tylu niepowołanych twórców różnych projektów rej wodzi zarówno na wyżynach, jak na nizinach życia — wyrzec się dostarczania planów do pedagogicznego poprawiania świata, planów, nęcących swoją nowością, ale po bliższym rozpatrzeniu na nie nie przydatnych. Trzeba także niejedno nasuwające się pytanie pozostawić bez całkowitej odpowiedzi, trzeba niejedną sprzeczność uznać za niewyrównaną i nieraz poprzestawać na niezbyt ponętym środku, niezadowolniającym nikogo w sztuce państwowej i w sztuce wychowawczej, ale będącym jedyną naszą ucieczką wśród sprzecznych starć sił i interesów, — poprzestawać na kompromisie, usiłującym rozsądnie wybierać środki najodpowiedniejsze, stosownie do czasu, miejsca i osób.

Pomimo swego charakteru kompromisowego, Pedagogika praktyczna starać się będzie o wyrażanie wszystkich swoich wywodów w przepisach praktycznych i roz-

kaźnikach pedagogicznych. A jeśli zdawać się będzie, że te rozkaźniki tu i owdzie wymagają zbyt wiele, to pamiętajmy o tym, że we wszelkich dziedzinach działalności ludzkiej ten zdziała najwięcej i pozostawi najtrwalsze ślady i wyniki, który nigdy nie jest zadowolony z siebie, lecz wciąż dąży do ideału, który nie przegląda się z zadowoleniem w zwierciadle obecnego swego stanu posiadania i działania, lecz w sercu swym nosi obraz tego, do czego powinien i może się zbliżyć. Więc mamy zamiar podać tu sumę przepisów praktycznych, mających stale wpływać na usiłowania nauczyciela, mających zapanować nad całym jego dążeniem i zaciągać w zakres swego działania zarówno przedmiot nauczania, jak metodę i ucznia, a jeśli szczęśliwy los zdarzy, także wychowanie domu rodzicielskiego. Ten wpływ będzie tym skuteczniejszy, im bardziej nauczyciel nauczy się w każdej chwili swej działalności rozpoznawać wszelkie trudności nasuwającej się mu właśnie kwestji, oceniać je i, stąd wiedzieć, co czynić trzeba. Jakkolwiek ta wiedza, jak wszelkie nasze poznanie, jest tylko ułamkowa, jednak jest lepsza od niewiadomości pedagogicznej, albo od owego półmroku, w którym ludzie kroczą, przebijając się przez mgłę. W rzeczy samej, niema nic nędzniejszego w szkolnictwie, jak człowiek niezdecydowany i chwiejny, wahający się między najrozmaitszemi dążeniami i uczuciami, w którym nieustannie walczą różne zachcianki i poglądy, z których nie umie sobie zdać sprawy, ponieważ żyje w jakimś stanie natury, w którym nie wie, co jest pedagogicznie dobre, a co niedobre, w którym jednak jeszcze jest zarozumiały ze swej rajskiej niewinności i ignorancji.

2. Pedagogika praktyczna powinna też być dzieckiem swojego czasu i powinna być napisana dla swojego czasu. Nie chcemy przez to powiedzieć, że powinna iść niewolniczo za prądami czasu. Bo prądy czasu miewiają w sobie nieraz coś chorobliwego i jednostronnego, a tę chorobliwość i jednostronność najskuteczniej zwal-

czać będziemy przez powołanie na pomoc wszystkich dobrych duchów przeszłości, przez przeciwstawienie starych, dobrych doświadczeń, nie wypływających z prądów chwilowych, lecz zawdzięczających swą wartość długoletniemu stosowaniu, tym nowościom, które wdzierają się bez wewnętrznego uprawnienia. Pedagogika jest nauką empiryczną, która powinna się radzić wypróbowanego doświadczenia, czyli raczej jest sztuką, która, jak wszystkie sztuki, ma za sobą pewien rozwój historyczny. Ta sztuka nie powstała dziś albo wczoraj, lecz jest tak stara, jak wychowanie rodzaju ludzkiego ku dzielności i cnocie. Dlatego nie powinna troskliwie dążyć do tego, by koniecznie powiedzieć coś nowego, co by musiała ująć w całym innym, niż dotychczasowe. Powinna tylko dopełniać się ze źródeł swego czasu i pokrzepiać się z zasobów teraźniejszości do nowych usiłowań. Każdy czas przynosi nowe wymagania — nasz czas, niestety, nieraz zbyt wiele nowych wymagań — i wskutek tego powołuje do czynu nowe środki i siły, które pomimo dobrych, starych doświadczeń mogą potęgować rezultaty i powiększać naszą biegłość.

Zdaje się także być rzeczą naturalną, że Pedagogika praktyczna musi mieć poniekąd charakter miejscowy, że musi być do pewnego stopnia pedagogiką lokalną. Ale kto, jak autor niniejszej książki, działał w różnych krajach, ten będzie miał serce bardziej otwarte, będzie miał większą wrażliwość i większą wyrozumiałość dla ludzi i poglądów, zrodzonych w innych krajach. W każdym razie autor usiłował uwolnić się od uprzedzeń miejscowych i pojmywać także potrzeby innych krajów. Może także niejednemu się nie podobać, że w tej Pedagogice praktycznej uwidatnia się osobistość autora, o ile że wciąż w niej się odbijają osobiste doświadczenia młodoci i wieku dojrzałego i wpływają na wypowiedane sądy i uczyniony wybór; ale w czasie, w którym błada nieosobowość, często mieszana z przedmiotowością, tak często narzuca swoje nieuprawnione panowanie, książka,

która ma wpływać na osobowość i kształcić osobowości, nie powinna się całkiem wyrzekać cechy osobistej, lecz raczej ją uwydatniać, gdzie należy i gdzie to czynić wolno. Wprawdzie powiedział ktoś, że do pisania Pedagogiki ma prawo tylko człowiek zupełnie dojrzały. Ale ponieważ ta dojrzałość zwykle się zjawia dopiero wtedy, gdy ostatnia nasza godzina wybiła, to chyba i przedtem powinno być wolno, inaczej jak w formie testamentu, pisać o pedagogice, zwłaszcza jeśli kto się nie narzucał, lecz był do tego popychany przez światłych specjalistów, i jeśli starał się otrząsnąć z wszelkiej jednostronności osobistej przez baczne przejrzanie mądrości pedagogicznej dawniejszych i nowszych czasów, oraz przez sumienną oceną wybitnych poglądów pedagogicznych, napotykanym u pisarzy współczesnych.

Prawdziwa Pedagogika praktyczna powinna brać pochop osobisty do zastanowienia się wszędzie, gdzie znajdzie coś godnego uwagi, choćby w zapytaniach albo odpowiedziach uczniowskich. Jakże często się zdarza, że jakie pytanie albo odpowiedź na lekcji naprowadza nas na właściwą drogę, kiedyśmy właśnie wchodzili na drogę fałszywą! Bo mądrość pedagogiczna tkwi i w duszy dziecięcej.

A i ze względu na czytelnika niniejsza Pedagogika chciałaby zachować charakter osobisty. Trzeba dawać pewne prawa praktyczne; ale te prawa muszą być sformułowane ogólnikowo. Stosowanie prawideł do każdego poszczególnego wypadku nie powinno i nie może być pedantyczne i niewolnicze. Tu potrzeba sztuki, nabytej przez doświadczenie i umiejętność osobistą. A ta sztuka nie składa się z pojedynczej czynności, którąby można poprostu skopjować według przepisu prawidła, lecz składa się z wielu szczegółów, które powinny się złożyć harmonijnie na coś nowego. Tutaj nie może być wszystko przepisane z góry aż do najdrobniejszego rękoczynu, uderzenia i spojenia, jak w grubszych rzemiosłach albo

w czynności maszynowej; lecz właściwe stosowanie wszystkich prawideł pedagogicznych zależy od subtelniejszych potęg duchowych: od właściwego zrozumienia, od biegłości w nadawaniu formy, od taktu, od energii woli, od uczucia, od wyobraźni, od właściwego tonu — a to są dary, które rosną przez ciągły wysiłek i zależą od osobowości tego, który tak albo inaczej stosuje prawidła.

A z tym łączy się jeszcze coś innego, na co Pedagogika ostatnich dziesięcioleci może nie dość kładła nacisku. Szkoła przez długi czas kładła główny nacisk tylko na jasność stosunków, tylko na bystrość myślenia i na systematyczność, a w sprawach moralnych na pojęcia obowiązku i na rozkaznik kategoriyczny. Uczucie i instynktowne siły duszy były u pedagogów nieco zdyskredytowane, jako niejasne, wiodące na manowce, jako zbyt blisko spowinowaczone z niebezpieczną wyobraźnią. To nadawało pewien charakter całemu naszemu szkolnictwu, i wielu nauczycieli przez długi czas nie wierzyło w możliwość innego wpływania na ucznia, jak zapomocą słowa, które jedynie uchodziło za przedstawiciela rozumu. Ale im więcej kto ma doświadczenia i im praktyczniejszym się staje, tym bardziej poznaje, że spostrzeżenie i wrażliwość, uczucie i wyobraźnia są niezbędnymi pomocnikami rozumu, wychowania, wykształcenia, ponieważ w każdej prawdziwej i niespaczonej osobowości są czynnikami współdziałającymi, a gdzie ich brak, powstaje pewien niedobór duchowy. One również powinny współdziałać w czynności nauczyciela i razem z rozumem snuć tkaniwę czynności ucznia. Jakkolwiek rozum i jasność umysłu, oraz siła woli i poczucie obowiązku są bardzo ważne, jednak same nie działają wszystkiego, czego potrzeba. Ich jednostronne panowanie jest dla wychowania tak samo zawadą i szkodą, jak ich upragniony wpływ jest korzystny i niezbędny. Ta jednostronna przewaga formalizmu intelektualistycznego przyczyniła się również do wywołania burzy reformacyjnej przeciw naszym szkołom

wyższym, burzy, która mogła się była z takim samym prawem zwrócić przeciwko niejednemu innemu kierunkowi w pedagogice naukowej dni naszych. Pedagogika zaś, uwzględniająca w szerokim zakresie uczucie i wyobraźnię, musi być przygotowana na zaczepki trzeźwych teoretyków, prozaicznych natur powszednich, albo stoików, pokładających swą dumę w sile woli, dla których forma więcej znaczy niż treść, a którzy w takiej pedagogice upatrywać będą pewien rodzaj epikureizmu, eudajmonizmu i zniewieściałości, niezdolnych dojść do krzepkiej pracy rozumowej i siły woli.

Takie zarzuty i frazesy nie powinny jej niepokoić, dopóki jest faktem i prawdą praktyczną, że wszędzie, gdzie pracują z chęcią i zamiłowaniem, a więc z nakładem całej uczuciowości, wola silniejszy wywiera wpływ na pilność, pamięć wykazuje większą wrażliwość, uwaga silniej się wyteża, pojmowanie trudnych zagadnień rozumowych postępuje sprawniej i raźniej, wogóle cała praca szkoły odbywa się łatwiej i lepiej, płynie żwawiej i wydaje piękniejsze owoce, niż tam, gdzie pracują tylko rozumowo, bez udziału uczucia i wyobraźni i tylko pod naciskiem musu i obowiązku. To, co Grecy nazywają θυμός, krew raźnie pulsująca, dusza silnie odczuwająca i silnie współczująca, to, z czego Grecy odbierali swoje jasne myśli, swoją silną wolę i swoje uczucie prawdziwie ludzkie, powinno bardzo żywo płynąć w żyłach nauczycieli i uczniów; byłoby to o wiele skuteczniejsze, niż rzadki płyn trzeźwego rozumu i czystej czynności myślenia. Gdzie chcemy osiągnąć całkowity skutek, powinniśmy przedewszystkiem cenić i wyzyskiwać całą osobowość, która przy postępowaniu mechanicznym i formalistycznym zbyt łatwo może schudnąć jak szkielet. Wprawdzie wszystko, co nosi na sobie znamię bardziej osobiste, prędzej wywoła opór i przeciwieństwo, niż błada i bezbarwna nieosobowość. Dlatego zapewne niejednen z poniższych poglądów spotka się z głośnym protestem. Ale mniejsza o to! Ta książka i jej autor, zalecając rażne i ożywio-

ne, pełne uczucia i wyobraźni wychowywanie i nauczanie, zarówno w szkole, jak i w domu, nie poczuwają się bynajmniej do zamiaru pobłażliwego godzenia się z niezdrowymi skłonnościami młodzieży, z nowożytną żądzą używania i dążącemi do zniewieściałości wymaganiami ducha czasu. Pragną tylko wszędzie kłaść należyty nacisk na osobowość dlatego, że dla szczęścia życia naszego to, czym jesteśmy, t. j. nasza osobowość, jest bezwarunkowo rzeczą pierwszą i istotną, którą i w sobie samych wciąż powinniśmy szlachetnie kształtować, i w innych również szlachetnie szanować.

3. Niniejsza Pedagogika chciałaby też być możliwie praktyczną i pod względem formy. Chciałaby nosić na sobie znamię popularności i zrozumiałości, a nie suchy ton wysokiej wiedzy pedagogicznej. Dlatego unikamy, gdzie można, ciemnych terminów technicznych, zanadto odbiegających od zwykłego języka prostych synów ziemi, ażeby adeptów pedagogiki, którzy przy wejściu swym do zawodu, aż nadto bogatego w uprawnione wymagania pedantyczne, na każdym kroku muszą się poddawać przymusowi, jeszcze nie odstraszać powijkami obcych terminów pedagogicznych. Wyrazów, wymagających długich objaśnień dla swej zrozumiałości, będziemy, o ile możliwości, unikać. Bo w języku naszym znajdziemy dość wyrażań, abyśmy nie potrzebowali uganiać się za niezrozumiałymi wyrazami cechowemi. Wszak Pedagogika w pewnym znaczeniu jest sztuką, która nie powinna być jedynie własnością uczestników cechu, lecz jednocześnie własnością wszystkich natur szlachetnych, usiłujących myśleć bez przesądów i bezstronnie o sprawach wykształcenia i wychowania. A wsłuchywanie się w głosy tych kół, które z pewną intuicją pedagogiczną nierzadko trafiają w sedno i trafnie czują, czego potrzeba, gdy tymczasem specjaliści błakają się po manowcach, może się przydać nauczycielom zarówno młodym, jak starym, a zatem nie powinno szkodzić Pedagogice praktycznej w jej powszechnie zrozumiałej formie. I do nieba pedagogicznego mo-

żna zastosować te słowa, że nikt do niego nie wnijdzie, kto się nie stanie jak jeden z tych maluczkich, którzy w prostocie swej nieraz widzą dalej i głębiej niż rozum najrozumniejszych, i nieraz zwięźle i trafnie umieją określić jednym słowem to, do czego my dochodzimy przez długie wywody. Skoro tym sposobem zniżymy ton wymagań pedagogicznych, skoro wyrażać będziemy prawidła, o ile możliwości, tonem mowy prostej i potocznej, wtedy ideał, do którego my nauczyciele mamy niezmiernie dążyć, zbliżymy do pojętności i uczuciowości prostaczków i im uprzystępnimy lepiej, niż gdybyśmy już samym wyniosłym tonem budowali pewien rodzaj zapory pomiędzy tym, co powinno być i co należy osiągnąć, a tym, czym faktycznie jeszcze jesteśmy.

Musimy także dążyć do pewnej zwięzłości w wywodach, w których chodzi o pozostawienie szerokiego pola wyobraźni wychowawczej i kształcącej, ażeby nie była zbyt skrepowana w swym działaniu i stosowaniu. A jeśli tu i owdzie dopuszczamy odrobinę humoru, niech nam tego nikt nie bierze za złe. Szkoła może się stać prawdziwym piekłem, jeśli z niej humor jest całkiem wyrzucony. Taka szkoła grzeszy przeciw głównej zasadzie wszelkiego nauczania i wychowywania, przeciw zasadzie, głoszącej, że umysł wesoły jest ojcem wszelkich cnót. Nauczyciel osiągnął wszystko, jeśli uczniowie wszystko, co czynią, czynią ochoczo. Bo młodzież chce być wpierw zaciekawiana, a potem pouczana. Nauczanie działa wiele, zachęta działa wszystko. A przytym humor, który jest darem serca, odgrywa wielką rolę. Hypochondrja zaś jest spokrewniona z ponurym i mrukliwym egoizmem, żyjącym i zabiegającym jedynie dla własnej marnej istoty i lękającym się tylko o siebie, gdy tymczasem humor lepiej usposabia do wszystkiego dobrego i nadaje duszy siłę do poświęcania się dla innych i do pracowania dla nich. Jeśli Herbart w pewnym miejscu się wyraził, że wesołe usposobienie uczniów i nauczycieli wogóle jest pierwszą i nieodzowną oznaką dobrego stanu szkoły, to słusz-

nie te słowa stosować możemy do książek, które mają nam dawać wskazówki praktyczne, jakim sposobem należy nauczanie i wychowanie doprowadzić do stanu dobrego.

4. Z poprzedzających wywodów wynika podział materji. Rozdział pierwszy i może najważniejszy, choć nie najdłuższy, traktuje o osobowości nauczyciela, t. j. o tym, czym powinien być dla siebie samego, czyli o jego samowychowaniu. Ktoś powiedział: «Kto chce innych wychowywać, musi sam być wychowanym». Te słowa są słuszne, jeśli je ostrożnie tak rozumieć będziemy, że nauczyciel wciąż powinien wychowywać samego siebie i nigdy nie powinien się uważać za człowieka skończonego. Kto chce wychowywać innych, powinien nieustannie sam siebie trzymać w karności. W rozdziale drugim na pierwszym planie zajmować się będziemy traktowaniem materiału nauczania, t. j. kwestją, jak nauczyciel zachowywać się powinien wobec niego i jak powinien ucznia czynić wrażliwym na rozmaite wpływy swej działalności nauczycielskiej. Rozdział trzeci ma za zadanie rozpatrywanie wszystkiego tego, co należy do dziedziny karności szkolnej, czyli, że użyjemy wyrażenia właściwego dla stosunków dzisiejszych, co należy do wychowania masowego i klasowego, do karności wspólnej areny wychowania. Pod koniec rozdziału trzeciego omawianie karności szkolnej przybierze charakter bardziej wesoły i bardziej osobisty, zajmując się pojedynczemi uczniami i ich indywidualnością, która, niestety, w wychowywaniu masowym, nieraz ponosi uszczerbek. Rozdział o karności i wychowywaniu ma za zadanie omawiać nie tylko obowiązki ucznia, ale i jego prawa, oraz uwzględnić osobowość ucznia tak samo, jak w pierwszym rozdziale uwzględniono osobowość nauczyciela. Tutaj szczególnie żywo odzywać się powinno poczucie, że w szkole chodzi o istoty poszczególne, żyjące i różnorodne, a nie o maszyny klasowe. W skromnym rozdziale czwartym, stanowiącym pełen tęsknoty finał całości, rzucimy okiem na stosunki

pomiędzy szkołą a domem rodzicielskim, ażeby się zatrzymała na granicy tej dziedziny, w której, stosownie do tego, czy tam przeważa rozum czy nierozum, owoce pracy szkolnej albo kiełkują, albo usychają. Poszczególne artykuły w obrębie tych czterech rozdziałów będą dążyły do tego, żeby stanowiły całości zaokrąglone i zwarte w sobie; bo Pedagogika praktyczna powinna być praktycznym poradnikiem w poszczególnych wypadkach. Jeżeli wskutek tego niekiedy znajdują się powtórzenia, chociaż drobne i w zmienionej formie, wynikać to będzie z usiłowania, żeby nigdzie nie psuć korzystania z poszczególnych wskazówek przez nie mile powoływanie się na inne rozdziały.

5. Przytoczenia z literatury będą bardzo skąpe, gdyż tego wymaga praktyczność książki. Autor chciałby zalecać innym tylko to, co sam dobrze zbadał albo w znacznej mierze, albo całkowicie; co zna jedynie z tytułu, to pomija, choćby się narażał na zarzut niezupełności. Pedagogika praktyczna dbać też powinna o to, żeby do przytoczeń z literatury tu i owdzie dodawać jakąś zbawienną radę, ażeby w początkującym pedagogu obudzić pragnienie spożywania darów pedagogicznych z pierwszej ręki przy stole tego lub owego mistrza i rozkoszowania się ich świeżością. W tym miejscu zgóry wskazujemy na większe dzieła o pedagogice, z których ta pedagogika praktyczna niemało skorzystała.

Nägelsbach, *Gymnasialpädagogik*, 3. Aufl. von Autenrieth, Erlangen 1879. — Schrader, *Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen*, 5 Aufl. (II) Berlin 1893 — Schiller, *Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten*, 3. Aufl., Leipzig 1894. — Schmid, *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, 2. Aufl., Leipzig 1876 — 8¹. 10 tomów. — Kern, *Grundriss der Pädagogik*, 5. Aufl. Berlin 1893. — Th. Waitz, *Allgemeine Pädagogik*, 3 Aufl. von O. Willmann, Braunschweig 1883. — Beneke, *Unterrichts- und Erziehungslehre*, neubearbeitet von Dressler, 4. Aufl., Berlin 1876. — O. Willmann, *Didaktik als Bildungslehre*, 2 tomy, Braunschweig, 2 Aufl. 1894, 1895. — Rudolf Lehmann, *Erziehung und Erzieher*, Berlin 1901. — W. Münch, *Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen*, 2 verm. Aufl., Berlin 1896 — Tenze: *Über Menschenart und Jugendbildung*. Neue Folge ver-

mischter Aufsätze, Berlin 1900.—Tenze: Geist des Lehramts. Eine Hodogetik für Lehrer höherer Schulen, Berlin 1903. — Jaeger Oskar, Lehrkunst und Lehrhandwerk, Wiesbaden 1897.—Weissenfels, Kernfragen des höheren Unterrichts, Berlin 1901. Neue Folge 1903. — Matthias, Aus Schule, Unterricht und Erziehung, München 1901. — Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in Preussen.— Frick, Richter und Meier (Fries und Menge), Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen.

Z dzieł polskich polecić możemy: Baranowski M. Dydaktyka, wyd. IV. Lwów 1903. — Sprawy szkolne i wychowawcze. Odczyty wygłoszone w wydziale wychowawczym Warszawskiego Towarzystwa Hygienicznego. Serja I. Warszawa 1906. — Twardowski K. Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki. Lwów.—Dr. Danysz A. O wychowaniu. Lwów 1903.—Króliński K. Zwięzły podręcznik historii pedagogji. Lwów 1907.—Karpowicz St. Cel i zadania wychowawcze. 1897. — Seredyński W. Pedagogja polska w zarysie. Lwów 1868.

ROZDZIAŁ PIERWSZY.

Osobowość nauczyciela.

6. **Wartość osobowości.** Że pierwsze miejsce zajmuje rozdział o osobowości nauczyciela, a nie rozdział o metodzie, to może nie zupełnie się zgadza z prądami czasu, który przeważnie wierzy w naczelne znaczenie metody i schematu. Wszak jest to widocznym znakiem naszego czasu, żeby wolność osobowości odpychać i ukrywać poza tym, co jest ogólne i co działa nieosobowo, poza zasadami, prawami, rozporządzeniami i przepisami. Ale jest i pozostanie prawdą praktyczną, że nie jakieś zasady ogólne, nie księgi i papier, lecz ludzie na ludzi zawsze najgłębiej wpływali, gdyż tutaj działanie wychodzi od czegoś pierwotnego, samodzielnego, od trwałego ośrodka żywego i nadającego życie. Formy zewnętrzne, prawa, rozporządzenia, rozkłady nauk, metody, słowem, wszystko to, co ma znaczenie ogólne dla wychowania, karności i nauczania, to wszystko ma również ważne znaczenie; ale tego znaczenia nie należy przeceniać, gdyż występuje ono w całej pełni dopiero wtedy, gdy nad tym wszystkim włada nauczyciel wykształcony, z jasnym umysłem, z silnym charakterem i z wielką zręcznością, gdy włada nad tym w duchu właściwym, nie jako niewolnik tych form, lecz jako pan wszystkiego, co w nich jest owiane dobrym duchem. Właśnie nauczyciel łatwo

wpada w niebezpieczeństwo, że stać się może niewolnikiem swego powołania; długoletnie nauczanie tych samych przedmiotów łatwo prowadzi do mechanizacji i do uszczerbku we właściwej samodzielności, do skrępowania wolnej osobowości. Od dobrej metody zależy wiele: ona to przyczynia się do przekształcenia fałszywej indywidualności na prawdziwą osobowość. Ale gdzie potrzeba budzić życie duchowe, tam nie oczekujemy całego zbawienia po samej metodzie. Duch może być wychowywany tylko przez ducha; ażeby zaś to się stało, jest pierwszym warunkiem i najlepszą rękojmią prawdziwa osobowość; bo o wiele łatwiej wadliwość metody, planu nauczania i mechanizmu szkolnego mogą być naprawione dzielnością nauczyciela, niż nieudolność jego — najlepszymi metodami i urządzeniami. — Wszak dziś w szkołach naszych — a to pozostaje w związku z rozwojem państwowym — wieje duch karny, jednoczący i ujednostajniający, który musi się stać niebezpiecznym dla osobowości, jeśli osobowość nie będzie dość krzepka w sobie i nie zachowa przynależnej jej wolności i swej uprawnionej swoistości.

Jeszcze z innego powodu silne osobowości są pożądaną w stanie nauczycielskim. W szkołach wyższych pracuje się często jedynie dla pewnych praw zewnętrznych i dla poziomej korzyści, a nie, jak przed laty, kiedy dni romantyzmu jeszcze wywierały pewien wpływ, dla rzeczy samej i gwoździ kształceniu swej istoty. Egzamin dojrzałości i uprawnienia do jednorocznej służby wojskowej są straszakiem i bodźcem, uchodzą za palmę zwycięstwa przytym łatwo traci się z oka piękny cel: zdobycie sobie prawdziwego wykształcenia i zaostrenie umysłu przez własną pracę nad sobą. Szkoła musi przebiegać od jednego kursu do drugiego, aby skończyć; musi wiele pokonywać, nie pozostawiając uczącemu się i jego wychowawcom domowym wielkiej swobody wyboru. Jeśli do tej różnorodności dołączają się jeszcze osoby uczące, równie szablonowe i rozdarte w sobie, jak pod pewnym względem całe nasze wykształcenie, to w szkole źle się

dzieje. Wtedy szkoła naucza, ale nie wychowuje. Dlatego właśnie osobowości jednolite, świadome swego celu, zwarte w sobie, są teraz bardziej potrzebne, niż kiedykolwiek, aby kierować wolą uczniów i zapalać tę wolę, ażeby wśród tej różnorodności nabierała ona mocy nie i gubiła się wśród rozmaitych i różnorodnych wymagań, aby kierowana silną ręką, z chęcią i zamiłowaniem zabierała się do pracy i nie goniła jedynie, jak najemnik, za marnym zyskiem.

Jeszcze z innego powodu dziś właśnie bardziej, niż kiedykolwiek, nauczyciel dążyć powinien do silnej osobowości, niezmordowanie pracować nad sobą i nie gubić się w trywjalnych formach zewnętrznych. Pod względem zewnętrznego uznania ze strony państwa zapomocą pensji i tytułów stan nauczycielski prawie wszędzie w ostatnich czasach zyskał bardzo wiele. Ale walka o to uznanie i o przynależne wynagrodzenie tu i owdzie w stanie nauczycielskim obudziła błędne mniemanie, że na tych rzeczach polega prawdziwe poważanie stanu i stanowiska nauczycielskiego. A tak bynajmniej nie jest. «Tytuły są dekoracją głupców», powiedział Fryderyk II i trafił w sedno. Prawdziwe uznanie i prawdziwy honor powinna świadoma siebie osobowość znajdować w sobie i w cichym spełnianiu swego powołania. Jeśli się nie mylimy, to gorączkowe ubieganie się o uznanie zewnętrzne wielokrotnie zamąciło głowy, odwróciło umysły od pomyślności samej sprawy, a człowieka z drogi właściwej. Kto zbyt często zwraca uwagę na rzeczy i zaszczyty zewnętrzne, zbyt łatwo odwodzi się od rzeczy głównej i od tego, czego potrzeba przedewszystkim; kto zbyt dba o to, co ma i posiada i co znaczy wśród ludzi, a co mógłby posiadać i znaczyć, ten zbyt łatwo zapomina o tym, czym jest wewnętrznie i czym powinien być dla siebie samego, zbyt łatwo zapomina o prawdziwej wartości osobowości. A na osobowość nauczyciela uczeń już bardzo wczesnie jest bardzo czuły i wrażliwy, nawet, a może głównie wtedy, gdy ta osobowość jest pełna prostoty i obchodzi się bez zewnętrznych dodatków wspiania-

łych mundurów i wysokich tytułów. Czy nauczyciel sam służy wzniosłym ideałom, czy jest prawdziwy, otwarty, sprawiedliwy, wytrwały, pełen poświęcenia, bezinteresowny i wierny obowiązkom, o tym uczniowie bardzo prędko wiedzą i chętnie poddają się wpływowi przykładu swego mistrza, jako wzoru dla siebie. Czy nauczyciel jest stanowczy czy chwiejny, czy postępuje konsekwentnie i przemawia słowem poważnym, czy też rzuca puste słowa, zależnie od chwilowego humoru, czy nad jego posiewem świeci jasne słońce prostej i silnej, prawdziwie męskiej miłości, czy też zalega ciężka mgła pracy i duszy najemniczej,—o tym młodzież szkolna często sądzi z subtelniejszym odczuciem, niż nam zwykle się zdaje. Słowem, siła osobowości jest rzeczą najbardziej wpływową w życiu szkolnym; bo człowiek wszystko, do czego jest zdolny, działa jedynie przez swą osobowość.

Przez to nie zamierzamy, jak to lubi czynić niepedagogiczny naturalizm, zachwalać «prawa indywidualności» bez ogródki. Bo indywidualność a osobowość—to nie to samo. Przez osobowość rozumiemy to, co jakakolwiek istota ma w sobie najlepszego. Indywidualność zaś obejmuje swoiste zalety i swoiste przywary; a suma przywar nie raz przewyższa sumę zalet. Zalety swoje nauczyciel powinien zachowywać i pielęgnować, jak każdy inny człowiek; przywary zaś powinien zwalczać bardziej niż inni ludzie i pozbywać się ich wedle możliwości. Przywary nie mają żadnego uprawnienia w szkole, ponieważ powstrzymują pomyślny rozwój prawdziwej i szlachetnej osobowości, oraz krepują i uszczuplają jej wpływ zbawienny. Dlatego Pedagogika praktyczna powinna bardzo stanowczo występować przeciw wszelkim słabostkom indywidualności, przeciw wszelkim chorobliwym przywarom bakałarskim i bez wahania powinna nazywać je właściwym mianem. Z drugiej zaś strony powinna kłaść nacisk na to, że osobowość może tylko zyskać, gdy usilnie się ćwiczy w technice i metodyce swego zawodu. Technika i me-

Łodyka nie powinny być dla niej czymś zewnętrznym, mechanicznym, wymuszonym, nie powinny być dla niej sumą przyczepionych powierzchownie manier, lecz powinny się stać niejako jej drugą naturą, składającą się z różnych środków pomocniczych, prawideł i zasad, wpływających z gruntownego rozważania wszelkich rozstrzygających i przekonywających punktów widzenia, jakoto: natury uczniów, materji i celów nauczania. Pielęgnowanie dodatnich zdolności indywidualnych, zwalczanie wad, panowanie nad środkami, dostarczaniem nam przez metodę — to wszystko rozwija taką osobowość nauczycielską, że z jej tajemniczych głębin dopiero wytryskuje owa zniewalająca siła wpływu, zdolna dokazać bardzo wiele, a nawet wszystkiego w stosunku do serc i głów uczniowskich, owa siła, osiągająca więcej, niż wszelkie formy i środki natury czysto zewnętrznej. Taka osobowość jest duszą nauki, jest jej właściwym «ethos», jest tą siłą «elektryzującą», o której często nikt nie wie, skąd ona pochodzi, a która jak źródło z tajemniczych głębin ziemi, tam powstaje i stamtąd wychodzi, skąd jedynie może wychodzić wyższe działanie.

Warto przeczytać: *Wie se, Die Macht der Persönlichkeit im Leben*, Berlin 1876. Na str. 8 i 9 wartość osobowości w życiu szkolnym jest przedstawiona następującym sposobem: «Któż nie wie z własnej swojej młodości, jak wzór nauczyciela wywierał na niego większą władzę, niż wszelkie nauki i napomnienia, jak stamtąd brały pochop pilność, posłuszeństwo i wszystkie cnoty elementarne? Rezultaty nauczania z pewnością w znacznej mierze zależą od stosowanej metody; ale niema metody bezwzględnie najlepszej; bardzo skuteczną staje się każda dopiero wtedy, gdy stanie się osobistą własnością, że nie będzie narzędziem w rękę, lecz samą ręką. Ale zdarza się przeciwnie, że pewna przepisana metoda, wykonywana machinalnie, musi służyć do zakrycia braku samodzielności nauczyciela. Technienie duchowe, wychodzące od osobowości nauczycielskiej samodzielnej i wykształconej, wywiera nieraz wpływ, który pozostaje na całe życie, n. p. wskutek sposobu, jakim nauczyciel ocenia lub osądza osoby i czyny historyczne, albo jakim wskazuje na potrzebę wzniesienia się ponad poziomość życia i stawiania sobie wyższych ideałów. U młodzieży zwykle interes osobisty przeważa nad interesem rzeczowym; młodzież wcześniej wybiera sobie swych bohaterów, których naśladuje, choćby bezwiednie; a to działa i nadal, także wtedy, gdy sympatje młodzieńcze przez praktyczne zadanie życiowe przyszłych czasów utracą swą pierwotną żywość. Sły-

szymy dziś nieraz skargi na brak uszanowania ze strony młodzieży; prawda, że dziś wiele okoliczności się przyczynia do tego objawu; ale z samego początku większość młodzieży jest skłonna do oddania się z całego serca nauczycielowi; chodzi tylko o to, żeby przymioty osobiste nauczyciela wpływały na tę skłonność jak światło i ciepło.

7. Ideały powołania i rzeczywistość powołania. O stosunku ideału i rzeczywistości w zawodzie nauczycielskim młody nauczyciel powinien mieć z samego początku jasne wyobrażenie, a nauczyciel starszy nie powinien zatracać jasności sądu. Nauczyciel powinien sobie uświadomić, że z jego działalnością, jak z żadną inną, łączą się wielkie trudności i ciągle konieczność wyrzekania się, że często bywa niełatwo, w odświętnej dziedzinie ideałów znaleźć pokrzepienie sił dla powszednich trudów i kłopotów pracy zawodowej. Dopiero ten, kto z tego stosunku zdaje sobie jasno sprawę, wytworzy sobie możliwość obojętnej i owocnej pracy. Zawód nauczycielski jest trudny dlatego, że stawiają mu wymagania najrozmaitsze i często bardzo rozbieżne. Jest rzeczą trudną i mozolną ciągle zwracać uwagę na całą klasę, składającą się z 20 do 50 uczniów, a zarazem na każdą jednostkę w tej masie, oraz na własną osobę; trzeba ze zdrową pedanterją uwzględniać mnóstwo drobiazgów, a przytym ani na chwilę nie tracić z oka wielkich celów wychowania i nauczania; nauczyciel ma kształcić i nauczać wszystkich, a przytym uwzględniać swoisty charakter każdego; w właściwym czasie trzeba być nieskończenie cierpliwym i pobłażliwym, nawet wobec najbezczelniejszego łobuza, ale przytym w razie potrzeby stosować surowość i występować energicznie; w każdej chwili nauczyciel powinien być panem położenia, choćby był najbardziej wzburzony, a przytym nie powinien tracić otuchy, choćby jedno rozczarowanie następowało po drugim; powinien także zupełnie panować nad materiałem naukowym, choćby najtrudniejszym, i powinien nad nim panować naukowo, a przytym popularnie umieć się zniżać do poziomu umysłowego prostaczka i ucznia najbardziej ograniczonego. Powinien być zawsze

tym samym i sobie wiernym; bo konsekwencja jest siłą dziwnie potężną i wpływową, bez niej niema wychowania.

A jednak nauczyciel powinien być wrażliwym na wszelkie nowości, zjawiające się w świecie i w nauce, wciąż wymagane przez nasze czasy niespokojne i żądne nowości. Jakkolwiek czasy nasze najczęściej mają tylko swoje pragnienia, a nie mają środków do ich urzeczywistnienia, jakkolwiek często nawet nie wiedzą, czego chcą, a jednak gwałtownie domagają się zaspokojenia, nauczyciel mimo to nie powinien się oburzać na głupotę świata i nie powinien tracić głowy wśród niepokoju swego czasu, lecz w przeciwieństwie do rozgwaru targowiska nowości, powinien zawsze wiedzieć, czego chce i do czego w swej cichej działalności dążyć powinien. Takie i tym podobne trudności zawodu nauczycielskiego «Pedagogika praktyczna» wykazywać będzie na każdej stronicy.

W tym miejscu chcieliśmy wymieniść niektóre, ażeby należycie oświecić ideał powołania dla osobowości nauczyciela. Należycie oświecić! Dla naszego czasu nie byłoby to należywym oświeceniem, gdybyśmy chcieli szeroko rozprawiać o pedagogach przeszłości, których duch przelatywał ponad czasem i przestrzenią i był dość silny, aby z ochoczym zaufaniem we własne siły odnaleźć długą drogę do krainy ideałów z pośród kłopotów terażniejszości i z duszącej atmosfery ciasnych i niezdrowych izb szkolnych, oraz z ubogich gabinetów i ubóstwa osobistego, o owych mężach, u których ubóstwo i nędzne utrzymanie mieszkają obok wzniosłych ideałów, którzy wśród pracy bez płacy i pociechy marzyli o błyszczącej Akropolis i o wysokim Kapitolu. Takie ideały dla naszego czasu wydają się zbyt staroświeckie. Realizm przyrodniczy dni naszych i idee nowożytne zbyt silnie wysunęły na pierwszy plan wartość rzeczy pożytecznych i dotykanych; owe ideały dziś nie popłacają. A to ma i dobrą stronę. Bo zbyt wysokie ideały łatwo stają się puste; są zbyt delikatnie utkane dla szorstkiej rzeczywistości; zbyt często pociągają za sobą rozczarowania, gdy deli-

katna tkanina zanadto się rozdziera o ostrze szorstkiej rzeczywistości, i gdy ludzie spostrzegają, że na świecie jest więcej kminku i soli niż ambrozji. Właśnie nauczyciel początkujący, jeśli zbyt wysoko napina swoje oczekiwania, a potem stanie wobec przykrej i męczącej potrzeby uwzględniania tylu różnych drobnostek swego zawodu, bardzo łatwo traci zdolność łączenia drobnostek z wielkim swym zadaniem, godzenia rzeczywistości z ideałem; wtedy z łatwością wpada w rezygnację i beznadziejność, a ostatecznie w stan najstraszniejszy, w powszednią rutynę i w to, co pozostaje wiecznie wczorajszym.

Kto zbankrutował w swych ideałach, ten traci i prawdziwą chęć do życia; wtedy miejsce zapału zajmuje zręczenie, a miejsce rażnej i ochoczej działalności — czynność machinalna i nieuprawniona pedanterja. Przeciwno temu powinien nauczyciela zabezpieczyć zdrowy idealizm, który i dziś nie utracił całkiem swych praw. I dziś jeszcze ciągle i ożywione obcowanie duchowe z młodzieżą zachowuje w nauczycielu świeżość i młodość; i dziś jeszcze miłość budzi miłość wzajemną, a dzielna praca budzi wdzięczność. Wciąż jeszcze wychowywanie i kształcenie młodzieży jest sztuką, która staje się tym doskonalszą i owocniejszą, im lepiej kto umie i drobnostki pięknie kształtować; wciąż ten kształci sam siebie coraz lepiej, kto nieustannie usiłuje jak najlepiej kształcić innych.

Szeroki świat wprawdzie tu i owdzie, tutaj bardziej niż gdzieindziej, jest ubogi w ideały, jest opanowany przez grubą powszedniość; ale w małym światku szkoły, jakkolwiek pustoszący prąd utylitarny usiłował go całkiem zdobyć, zawsze jeszcze zachowały swą siłę wyższe cele i ideały; nie potrzeba długo szukać, aby zobaczyć, kiedy u młodzieży najbardziej błyszczą oczy i biją serca. Nie wielu też znajdzie się ludzi, którzyby tak bardzo mogli poświęcać się kwestjom czysto naukowym i mogli je tak uprzystępniać głowom prostym a wrażliwym, jak właśnie nauczyciel. Niejeden wśród tych zajęć zapomina o troskach domowych i o trudach powszednich.

I dziś jeszcze sprawia nam przyjemność widok dojrzewających owoców właśnie w dziedzinie rozwoju duchowego; i dziś najponętniejszym i najważniejszym studjum jest człowiek w swym życiu psychicznym, a to studjum jest nauczycielowi dostępne tak, jak nikomu innemu.

A więc mamy jeszcze dość ideałów! Kto znajduje szczęście w sprawach duchowych, ten nie zawiedzie się w zawodzie nauczycielskim. Ale kto przedewszystkim myśli o tym, jakby najlepiej urządzić swój dobrobyt materialny i zaszczyty zewnętrzne, jakby najlepiej jeść, pić, ubierać się, ten niech lepiej trzyma się zdala od zawodu nauczycielskiego, niech uprawia kapustę lub rzeczy podobne. Ponieważ zaś ideały są zwykle utkane bardzo delikatnie i nie są ukształtowane plastycznie, dobrze będzie, jeśli nauczyciel, chcąc coś dzielnego zdziałać, rozejrzy się za dzielnymi wzorami wśród towarzyszków zawodu, któreby go mogły pokrzepić wśród przygnębiającej drobiazgowej roboty powszedniej. Takie wzory praktyczne są tym potrzebniejsze, im bardziej duchowym jest powołanie i im mniej skutki działalności wychowawczej i nauczycielskiej od razu występują na jaw. Dobre wzory są najlepszą szkołą samokształcenia; wielkie wzory wywołują naśladownictwo i nadają jaśniejszą wyrazistość sądom i zamiarom pedagogicznym. Gdzie takich wzorów nie mamy w pobliżu, szukajmy ich w literaturze pedagogicznej, która od Sokratesa aż do Pestalozzego i Herbarta wykazuje pokaźną galerję wzorów; ale najskuteczniejsze będą wzory współczesnych, bo oni pracują przy tym samym warstwie tkackim, przy którym i my stoimy w pracy naszej.

Gdyby jeszcze w tej pracy przy boku nauczyciela zawsze stała odpowiednia żona, gdyby ona się starała o usuwanie przeszkód domowych, zalegających pomiędzy rzeczywistością a ideałami powołania, wtedy niejedna bolączka nie wymagałaby leczenia. Jakże pięknie i trafnie powiada Goethe w *Ifigienji*: «Ten jest najszczęśliwszy, czy jest królem, czy maluczkiem, któremu w domu kwitnie szczęście», a w *Hermanie i Dorocie*: «Dzielny mężczyzna

zasługuje na posażną dziewczynę, a dobrze mu będzie, jeśli z pożądaną małżonką napełnią się i kosze i skrzynie». W każdym zaś razie — choćby nie było dóbr materialnych — wraz z żoną do domu wejść powinny dary duchowe, nie gubiące się jedynie w kuchni, piwnicy i szafie, lecz z wrażliwością i z delikatnym poczuciem odczuwające wszystko, co piękne, z gorącym sercem odczuwające wszystko, co dobre. Na jedną rzecz jednak należy zwrócić uwagę. Te koła, z których żona wyszła, by wstąpić w nowe otoczenie, pozostawiają zawsze na niej trwałe znamię i nadają na całą przyszłość pewien kierunek jej myślom. Więc należy zawczasu o tym pomyśleć. Ponieważ w stanie nauczycielskim ma panować wyższe życie duchowe także w domu, ponieważ praca wychowawcza jest sztuką delikatną i subtelną, więc należy nie dopuszczać do niego małostkowego sposobu myślenia, który zbyt łatwo wytwarza się w domu rodzicielskim.

O ideałach w zawodzie nauczycielskim porówn. piękne słowa Noirégo, *Pädagogisches Skizzenbuch*, Leipzig 1874, str. 210 i nast. — Kto chce się przyjrzeć w jego rozwoju nauczycielowi, który przeszedł nie tylko przez ciasną izbę szkolną, ale przez szeroką szkołę życia, porówn. zwłaszcza pierwszą część Wiesego *«Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen»*, 2 tomy, Berlin 1886. — Z zdrowym humorem zapuszcza się w krainę ideałów i wynosi stamtąd, co dla ludzi średniej miary jest możliwe i dostępne: Jäger, *Aus der Praxis, ein pädagogisches Testament*, 2 Aufl. Wiesbaden 1883. — Aby pogodzić ideał i rzeczywistość, rozpatruje rzeczy, jakimi są, i stawia żądania, jakimi być mają, z subtelnym i krytycznym zmysłem spostrzegawczym i z bezstronną oceną w wytwornej formie: Münch, *Neue pädagogische Beiträge*, Berlin 1892.

8. Naukowe wykształcenie nauczyciela. Aby zachować polot idealny, ochoczość w pracy i świeżość umysłu, nauczyciel powinien zdobywać gruntowne wykształcenie naukowe nie tylko w uniwersytecie, lecz powinien wciąż nad sobą pracować. «Nauczyciel gimnazjum powinien być uczonym», żąda Nägelsbach. Skromniej i praktyczniej sformułujemy to żądanie tak, że powinien nieustannie dążyć do tego, żeby się w odpowiedniej mierze stał uczonym. On sam, szkoła i uczniowie będą się mieli

dobrze, jeśli nauczyciel będzie pracował z tym poczuciem, że jeszcze powinien się wiele uczyć, także pod względem naukowym, i jeśli odrazu nie będzie się uważał za skończonego uczonego. Dom jest gotów, skoro stanie pod dachem. Człowiek zaś nigdy nie powinien być podobny do martwych murów, lecz jako istota żyjąca, powinien wciąż dążyć naprzód, nie przestawać się uczyć i pracować nad sobą aż do ostatniego tchnienia. Niezmordowana dążność do nauki — to jest prawdziwe wykształcenie naukowe. Jakkolwiek w nawale pracy zawodowej niemało przeszkód stanie przed pracą naukową, jednak tyle czasu zawsze pozostanie, aby choć chwilowo ze źródła nauki zaczerpnąć sił na pokrzepienie dla pracy szkolnej; tyle czasu każdemu musi pozostać, żeby w żadnym punkcie swej specjalnej dziedziny nie upadł tak nisko, by musiał się wstydzić swej ignorancji i dręczyć się nią. Dobrze będzie, jeśli samodzielne badania w jakiegokolwiek dziedzinie jego specjalności podniosą dumę i samowiedzę nauczyciela i nadadzą mu świeżych sił.

Kto zaś nie chce pracować na polu naukowym, kto stara się wiedzę swoją jako tako zaspokajać najbliższe potrzeby szkoły, ten ostatecznie wpadnie w przykre położenie. Bo na miejsce rzeczy starych wciąż wciskają się rzeczy nowe w coraz nowszych formach. Kto jest objęty na nowe prądy, kto nie bierze udziału w ciągłym postępie nauki, ten wkrótce straci swą łączność z nauką; będzie prześcignięty przez czas; jego zastój stanie się zacofaniem; naostatek spotka go pożałowania godny los, że zostanie rzucony między stare żelastwo.

Studja naukowe powinny się rozciągać i na pedagogikę; niejedyn zbytnie czuje wielkim, aby i w tej dziedzinie wciąż się uczyć. Nie żądamy, żeby każdy z pewnym planem przewędrował wszystkie wyżyny i niziny tej sztuki i nauki. Ale jedną dobrą książkę pedagogiczną każdy powinien od czasu do czasu przeczytać z uwagą. Wtedy spostrzeże, że takie studja nieraz mu otworzą oczy na własny nierozum i na własne błędy, które

dotychczas przeoczał jak ślepy. Od czasu do czasu przyda się nauczycielowi i dobra książka filozoficzna, ażeby rozszerzył swój zmysł naukowy i swój sąd naukowy, które w ciasnej klasie szkolnej zbyt łatwo się zacieśniają.

Szczególnie pożyteczne z dziedziny filozoficznej są studia psychologiczne, aby nauczyciel nie tylko wiedział i ogarniał to, czego uczy, ale także poznawał, jak to wszystko się przedstawia w duszach uczniowskich. Wtedy nie tak często słowa jego będą przechodziły ponad głowami uczniów i mimo ich sere.—Ale prawdziwe wykształcenie naukowe nie wyrasta jedynie z wiedzy książkowej, która zbyt łatwo wyciska w mózgu tylko martwe znaki; nabiera ono prawdziwej świeżości i ruchliwości dopiero wtedy, gdy nauczyciel zachowa sobie także otwarte serce i wrażliwość na otaczające go życie, na wszelkie kwestje, wstrząsające czasem obecnym, jakoteż na drobne miejscowe usiłowania naukowe; w każdym razie powinien wobec nich zajmować stanowisko uprzejme i życzliwe; czy chce w nich brać czynny udział, to powinien rozstrzygnąć po zastanowieniu się nad czasem, którym rozporządza, i nad swymi siłami.

Kto tak wciąż będzie się zajmował nauką i będzie usiłował się obronić od jednostronności i ciasnoty serca, ten też uchroni się od niejednej z tych słabostek, które można nazwać specyficznymi chorobami bakalarskimi. Do nich należy przedewszystkiem zarozumiałość bakalarska — *tumor scholasticus* — którą Noiré (dzieło przyt. str. 217) uważa tylko za odmianę manji wielkości, niestety tak bardzo dziś rozpowszechnionej we wszystkich stanach. Pierwsze jej objawy ukazują się zwykle, «gdy nauczyciel pierwszy raz, jako nieograniczony samowładca, występuje w otoczeniu gromadki rozdziwiających gęby chłopaków;» «krzykliwe upieranie się przy swoim zdaniu, sumaryczne osądzanie wszystkich rzeczy znanych i nieznanych, pretensja do znajomości wszystkiego, wyniosłe ignorowanie zdrowego rozsądku ludzkiego; w swej ograniczonej sferze owi monarchowie szkolni są małemi Ce-

zarami». Ta charakterystyka jest wprawdzie trochę dramatyczna, ale zawiera niejedną prawdziwą rys, wziętą z rzeczywistości. Kto wobec uczniów popisuje się swoją uczonością, ten może być uczonym, ale nie jest człowiekiem wykształconym, a w każdym razie jest bardzo złym pedagogiem. Z zarozumiałością łączy się bezwzględność sądu, która bywa często chorobą nauczyciela, częściej niż innych ludzi. Przeciw tej chorobie pomaga tylko dalsze kształcenie naukowe, nie obracające się jedynie w ciasnych ramach specjalności; takie kształcenie się nadaje sądom większą łagodność, nie dopuszcza do jednostronnego osądzania, do szorstkich i bezmiernych wymagań i bezmiernych oczekiwań.

A to dzieje się się następującym sposobem: Kto pracuje tylko dla celów szkoły, tylko na codzienny użytek z ręki nauczyciela do umysłu ucznia, ten wkrótce panować będzie nad tym, czego mu potrzeba, zwłaszcza jeśli rok rocznie powtarza się to samo; nakoniec sam już nie odczuwa, że on sam już wiele razy przechodził to samo i powoli nabył to, czego od ucznia od razu wymaga z taką dokładnością, żeby nie brakowało żadnej kropki nad *i*. Miara oceny przy takim sposobie myślenia staje się coraz niesprawiedliwszą. Jeśli zaś nauczyciel kształci się wciąż i poza zakresem swej specjalności, to wkrótce spostrzeże, jak daleko mu jeszcze do doskonałości i jak mu jeszcze trudno uchwycić i zatrzymać coś nowego. Im wszechstronniej usiłuje się kształcić, tym łagodniejszym będzie; im bardziej pozostanie jednostronnym, tym bardziej będzie szorstki. Stąd pochodzi osobliwe zjawisko, że nauczyciele specjaliści, w najściślejszym znaczeniu tego wyrazu (nie mamy tu na myśli jedynie filologów klasycznych i matematyków), bywają często największymi dziwakami w ocenianiu postępów uczniowskich.

Dalsza praca naukowa chroni także od zgryźliwości i od schłopienia i od sfilistrzenia za stołem knajpy, a zwłaszcza od fałszywej pedanterji, zaprzatającej się drobnostkami dla samych drobnostek, pogardliwie stawia-

jącej treść poza formami i sylabami, gdyż jej siły duchowe nie dosięgają dalszych celów. Już Plutarch opowiada, że u Rzymian nazwy «Grek» i «uczony» były łankami. Michał de Montaigne dodaje do tego, że w późniejszym wieku przekonał się, iż Rzymianie mieli słusność, twierdząc, że magis magnos clericos non esse magnos sapientes. — A jak od pedanterji, tak i od skostnienia i wysuszenia bronią wciąż świeże studia naukowe. Tylko tacy ludzie, którzy poprzez obłoki wymagań dnia wciąż spoglądają w górę ku słońcu nauki i którzy się cieszą, gdy choć na godzinkę je ujrzelii, nigdy nie starzeją i nie zasychają, choćby ich skóra się pomarszczyła i włosy zsiwiały.

O tumor scholasticus porówn. Noiré, dz. przyt. str. 217. — O szorstkości sądu i przesadzonych wymaganiach, stawianych młodzieży, porówn. Niemeyer, Unterrichtslehre, herausgegeben von Lindner, Wiedeń 1878, str. 295. — A jak łagodność sądu i prawdziwe wykształcenie naukowe pięknie zgadzają się z sobą, tego każdy sam doświadczył, kto miał dobrego nauczyciela. Jeszcze dziś pamiętam zmarłego H. L. Ahrensa, wielkiego badacza i autora dzieł epokowych z dziedziny dyalektologii greckiej, oraz uczonego subtelnego, wrażliwego na wszelkie kwestje naukowe najrozmaitszych dziedzin. Jego łagodność była tak wielka, że nawet w prymie wobec grubych najelementarniejszych błędów przeciw gramatyce greckiej albo łacińskiej zdobywał się tylko na lekki uśmiech albo pełne humoru «och»; ale to na nas uczniów wywierało głębszy wpływ, niż morały, zaprawione pieprzem faryzejskim, innych nauczycieli, którzy nie byli godni rozwiązać rzemyska u trzewika owego mistrza.

9. Kształcenie serca i charakteru. Obok wykształcenia naukowego, nauczyciel powinien posiadać i prawdziwe wykształcenie moralne. Otóż nie jest zadaniem «Pedagogiki praktycznej» wyliczać tu i przedstawiać nauczycielowi za wzór wszystkie cnoty ludzkie w ich rozmaitych odcieniach. Czego mamy prawo żądać od każdego człowieka wykształconego pod względem moralnym, to naturalnie jest również obowiązkiem nauczyciela. Tu chodzi nam głównie o te cnoty, których brak niemile nas razi w nauczycielu, a których jednak często nie dostaje właśnie tam, gdzie być powinny, i których brak staje się często tym przykrzejszym przez dołączające się przywary.

Przedewszystkim potrzeba nauczycielowi miłości, życzliwości i zaufania do młodzieży. Kto nie zna tych uczuć i posiada jedynie talent do nauczania, choćby ten talent był tak potężny, żeby zdołał poruszać góry, lepiejby zrobił, gdyby się wyrzekł zawodu nauczycielskiego. Gdzie niema prawdziwego zaufania i miłości, tam prędko osiedla się nieufność i cierpki stosunek do ludzi. A nieufność jest jedną z najgorszych przywar nauczycielskich. Kto uczniów swoich wogóle uważa za ludzi złych, ten wkrótce wywoła złośliwość; lepiej jest ich uważać za poczciwych i dobrych, dopóki się nie okaże coś przeciwnego, a większość z nich stanie się dobrą. Od zbyt wielkiej ufności uchroni przecież ludzi myślących bystre oko i bystry rozum.— Ale przedewszystkim unikać należy szyderczego, uszczypliwego traktowania uczniów i złośliwej ironji; bo to wywołuje cichy albo głośny opór i krnąbrność. I surowości należy unikać, bo surowość budzi tylko strach.— Ale również nie należy używać fałszywych sposobów do obudzenia miłości i zaufania: słabość i pobłażliwość jest naganna, gdzie potrzeba spokojnej stanowczości; również i ubieganie się o łaski uczniów nie jest godne prawdziwego nauczyciela, zwłaszcza wtedy, gdy zezwala się na coś, czego koledzy zabronili albo sobie nie życzą; podobnie i ubieganie się o tanie okłaski młodzieży nie powinno nauczyciela skusić do kroków, które mogą zaszkodzić porządkowi i karnośći szkoły; ale przedewszystkim wystrzegać się należy częstego zapewniania, że mamy na myśli tylko dobro młodzieży, że ją kochamy i jej dobrze życzymy. Uczniowie, zwłaszcza w klasach średnich, nie są bardzo czuli na takie czułości; raczej czyny powinny działać w dziedzinie wzajemnej miłości i życzliwości, a nie słowa sentymentalne. Ale nie chciałbym być źle zrozumianym. Trafne, pełne miłości słowo jest bardzo na miejscu, gdy chodzi o zyskanie zaufania, gdy np. istnieją pewne przesady młodociane, które łatwo mogą się znaleźć, albo gdy surowe traktowanie uczyniło chłopca niesmiałym i podejrzliwym. Ale takie słowa najlepiej wy-

powiadać w cztery oczy; wtedy będą skuteczniejsze, niż w rozgwarze klasy.

Blizko spokrewniona z miłością i zaufaniem jest inna piękna cnota nauczycielska — cierpliwość, piękna sztuka czekania. Jakże ona potrzebna, a jak rzadka! Kto zbyt prędko pragnie oglądać owoce, ten zbyt łatwo wpada w zwątpienie, gdy owoce tylko powoli dojrzewają; ten się gniewa, gdzie nie powinien, i traci przytomność umysłu, gdy mu jest najbardziej potrzebna. Uczniowie mają rozmaite głowy i rozmaite skłonności; co u jednego pomaga, to szkodzi u drugiego. Metoda wprowadzie wskazuje nam drogę, którą mamy kroczyć; ale tylko ogólną wielką drogą; dopiero cierpliwość odnajduje poszczególne ścieżki, które są wprawdzie ścieżkami okólnymi, ale są odpowiedniejszymi drogami dla natur słabszych, a przeto prowadzą pewniej i bez zmęczenia do celu. Dzieło wymaga nie tylko sztuki i nauki, ale i cierpliwości. A jednak niecierpliwość tak często się zdarza. Niezadowolone, opryskliwe, zgryźliwe skargi na lenistwo i nieuwagę, zrządzenie, łajanie, bicie przy zbyt powolnych postępach! Trochę cierpliwości, — a w tym samym czasie, który marnujemy na niecierpliwe i nieużyteczne słowa, osiągniemy więcej, niż przez te oznaki niecierpliwości. Czego nie daje chwila obecna, da przyszłość; z czasem wszystkiemu się zaradzi, z czasem uczeń lepiej rzecz zrozumie; to, co dziś dla niego jest niepojęte, jutro będzie dla niego zrozumialsze, skoro wybije szczęśliwa godzina dla niego — i dla nauczyciela. Wprawdzie cierpliwość, jak rozum, przychodzi dopiero z latami; tylko te szczęśliwe natury, które mają nie tylko jasny rozum, ale i jasną i prawdziwą miłość młodzieży w sercu swym, dochodzą wcześniej do cierpliwości.

Rozum i miłość muszą się również łączyć, aby w połączeniu z silną wolą wytwarzać poczucie sprawiedliwości, bezstronność i konsekwencję w postępowaniu. Sprawiedliwość zapewnia nam miłość młodzieży bardziej nawet, niż uprzejmość i pobłażliwość. Oddawać każdemu, co mu

się należy według darów i zasług jego; rozdzielać łaskę i niełaskę według słuszności, a przytym nie zważać na powierzchowność ucznia, ani na jego stopień i stan; nie karać dziś tego, co jeszcze wczoraj puszczało się płazem; być zawsze jednakowym i konsekwentnym w rzeczach drobnych i wielkich: to wszystko ma wielką wartość; ze sprawiedliwości wypływa wiele błogich skutków, ze stronności wiele skutków oplakanych. — Obok sprawiedliwości stać powinna miłość prawdy. Nie żebyśmy mieli po nauczycielu, młodym czy starym, spodziewać się nieprawdy. Ale czym w życiu społeczeństwa są kłamstwa konwencjonalne, uniewinniane przez publiczność, tym w życiu szkolnym jest nieszczerłość naukowa, której żadna pedagogika wytłumaczyć nie może. Nauczyciel przede wszystkim nie powinien udawać, że wie i umie wszystko, gdyż to jest zupełnym niepodobieństwem; powinien raczej otwarcie wyznać, jeśli nie umie sobie radzić z nagle powstałą trudnością, jeśli się pomylił, jeśli sobie czego nie może przypomnieć, jeśli wogóle kiedy czego nie wie. Że nie jest chodzącą encyklopedją, to powinien uczniom powiedzieć bez ogródki; nie powinien się puszyć, jak wcielona mądrość Salomona. Z prawdą dalej zajdzie, niż z fałszywym blaskiem. Jeszcze nikomu nie zaszkodziło, jeśli, będąc zresztą dzielny i światły człowiekiem, okazał piękną sokratyczną dumę niewiedzy, gdyż ta duma zarazem zawiera w sobie głęboką skromność i chroni od zarozumiałości.

A dalej: panowanie nad sobą — to jest cnota nauczycielska najwyższej wagi. Gdzie jej niema, występuje zbyt wiele przywar: irytacja, zły humor, drażliwość, gniew, namiętność i inne wybuchy temperamentu, wyprowadzające działalność nauczycielską z właściwego toru. Ale łatwo to powiedzieć, że powinniśmy się wystrzegać takich afektów. Całkiem bez irytacji obejść się nie można; ale z tego nastroju nie należy czynić zwyczaju i nastroju zasadniczego; nie należy z powodu każdej drobnostki się irytować, lecz tylko wtedy, gdy inaczej być nie może;

a i wtedy sposobem jak najzdrowszym, t. j. na krótko i mocno, a nie całymi godzinami i dniami, a jeśli to być może, także ostrożnie, t. j. w czasie irytacji nie należy wydawać żadnych rozporządzeń i wymierzać kar; bo dopóki gniew miota człowiekiem, rzadko czyni coś mądrego, lecz najczęściej same głupstwa. — I zły humor nie ominie nas w świątku szkoły; ale i on nie powinien nauczyciela ogarniać na długo i trwale, lecz zawsze powinien być tłumiony i opanowywany. A ku temu najlepszym środkiem jest dobry humor i wesołość w czasie właściwym. «Patos swego powołania posiada wielu, humor swego powołania ma niewielu. Ale humor jest solą dziwnej mocy, chroniącą życie nasze od skostnienia, i zachowującą nam naturalne, ludzkie pojmowanie stosunku nauczyciela do ucznia. Czyż humor nas, nauczycieli, miałyby opuszczać najwcześniej? Niemal się tak zdaje — obcowanie z młodzieżą zdaje się na wielu z nas nie wywierać tego wpływu oświeżającego, odmładzającego, jaki mieć powinno». (Jäger, dzieło przyt. str. 71). Humor i wesołe usposobienie — są to potęgi w szkole, przez wielu niedoceniane. Nie uchybia to nam bynajmniej — jak wielu mniema — jeśli pielęgnujemy i popieramy wesoły nastrój klasy, w którym wszystko lepiej się udaje. Humor przyzwoity i cichy, nie zaś głośnie i hałaśliwe dowcipkowanie, czyni nauczyciela prawie wszechmocnym. Bo uczniowie przywiązują się z całej duszy do nauczyciela wesołego i pełnego humoru, gdyż humor nie jest darem umysłu, lecz darem serca; uczniowie o wiele szybciej ujmują słowa wesołe i świeże, gdyż sami jeszcze przebywają w wesołej i pogodnej krainie młodości. Jeśli taki nastrój jest tonem zasadniczym, to każdy ton poważny i surowy i każde słówko karcące wywrze silniejsze wrażenie, niż przy nastroju przeciwnym. Oprócz tego, nauczyciel wesoły rzadko potrzebuje się uciekać do szorstkich słów nagany i kar. — Nauczyciel nie powinien być także drażliwym, choćby dlatego, że nie stoi z uczniem na jednym stopniu, lecz stoi o tyle wyżej, że uczeń weale

go osiągnąć nie może, choćby mu się zacheiało godzić w niego. Wszak to chłopcy, głupi chłopcy w dobrym znaczeniu tego wyrazu, którzy siedzą przed nami; oni dopiero się wyrabiają, nie są jeszcze skończeni; są to dusze, potrzebujące wychowania, a nauczyciel jest wychowawcą. Jestto oznaką umysłu małostkowego i babskiego, jeśli kto wciąż się czuje dotkniętym i obrażonym osobicie; jest to dowodem braku prawdziwej pewności siebie. Choćby uczeń niekiedy zażartował z nauczyciela, to jeszcze nie obraza majestatu. «Można, mając lat 12, wielki nos nauczyciela (— wybacz, ale on naprawdę nie jest całkiem mały—) wyrysować na tablicy, a jednak bardzo go kochać. Można mu też nadać przezwisko, — czyś ty sam w młodości swej nie wymyślił żadnego przezwiska? Czyś nie wyrysował na tablicy żadnej karykatury albo nie wypisał jakiego żartu? — Co masz wobec tego czynić? — Prostu spokojnie zetrzeć albo spokojnie kazać to zetrzeć pierwszemu lepszemu uczniowi. Nie róbcie tylko z każdej drobnostki awantury, procesu kryminalnego z długim śledztwem!» (Jäger, dzieło przyt. str. 15). Kto jest zbyt drażliwy, łatwo się irytuje; a kto się łatwo irytuje, tego uczniowie lubią irytować. Do przesadnej drażliwości najłatwiej dochodzą ci ludzie, którzy zbyt jednostronnie żyją w ciasnym kółku. Odkąd wśród nauczycieli wyrosło «poczucie swego stanu» przez zwanie się towarzyszków tego samego zawodu i przez odgraniczenie się od innych zawodów, odtąd i drażliwość nauczycieli, zdaje się, wzrosła.

Ale przedewszystkim wybuchy gniewu i popędliwość nie powinny mieć dostępu do duszy nauczyciela, który ma nauczać i wychowywać. Zapalczywość i popędliwość najczęściej występują wtedy, gdy kto uchybienia i przywary młodzieży pojmuje niewłaściwie i nie upatruje w nich jedynie objawów słabej albo nawet chorobliwej natury dziecięcej. Jak lekarz nie unosi się gniewem na chorego, który nie ma sił, tak i nauczyciel powinien postępować. Jeśli się chce uchronić od wybuchów gniewu, niech

tylko pomyśli, że niejedno nie jest bynajmniej tak złym narowem i tak straszną zdrożnością, za jakie gotowiliśmy je lekkomyślnie uważać, lecz że często nieznamość i brak doświadczenia, lekkomyślność dziecinna i słabość pojmowania są źródłem wad, które w uniesieniu gniewu zbyt łatwo przypisujemy przewrotności woli; niech pomyśli, ile winy spada tu na dom rodzicielski, ile temperament ucznia wpływa na jego myślenie, uczucie i chcenie. A czyż sami nie byliśmy także niegdyś młodzi? czyż wtedy nie ulegaliśmy wielu wpływom, którym dziś nie ulegamy? Czy wszystkie te głupstwa i niedorzeczności, które my — dziś panowie nauczyciele — niegdyś popełniliśmy, wypływały ze złośliwości i podstępu albo z umyślnego lenistwa?

A więc skąd, naco te uniesienia gniewu? Nieraz sam czas i lepsze poznanie charakteru młodzieży więcej i lepiej poradzą, niż niepotrzebna zawziętość. I młodzież po szkodzie staje się mądrą. A i z tego względu nie powinniśmy się zaraz gniewać, że wady i uchybienia, występujące jawnie, otwierają nam nieraz sposobność głębszego wejrzenia w duszę dziecięcą, niż ciągle cnotliwe zachowywanie się i sprawowanie wzorowe, oraz że właśnie wady uczniów są dla nas wskazówkami, jakie środki zaradcze powinniśmy stosować. Gniew, a zwłaszcza gniew, wybuchający w bezwiednych gościach i niepięknych słowach, jest oprócz tego czymś bardzo brzydkim i odpychającym. A więc precz z nim! Najlepszym środkiem przeciw niemu jest rozumne odkładanie tego, co w swej porywczoci chcielibyśmy zaraz zarządzić. Ale zupełnie właściwe jest szlachetne i święte oburzenie, zmuszające do uszanowania, gdy wychodzi z głębi poczucia moralnego i zwraca się przeciw prawdziwemu złu moralnemu, a jednak nie traci panowania nad sobą. Takiego gniewu niech nikt nie powstrzymuje, lecz niech go z całą mocą wyrazi. Ale jeśli kto w uniesieniu przekroczy właściwą miarę — a łatwo pojąć, że nauczycielowi prędzej, niż komu innemu, nieraz żółć musi wzbierać — to jednak w ci-

chości serca powinien sobie wyrzucać tę porywcość i powziąć mocne postanowienie, że już nigdy nie wpadnie w tę samą wadę. Im częściej szczerze starać się o to będziemy, tym lepiej nam się to udawać będzie, i nie omiśnie nas zadowolenie wewnętrzne.

Tyle mniej więcej mieliśmy do powiedzenia o cnotach i przywarach nauczycielskich, o ile chodzi o wykształcenie serca. Że istnieją jeszcze inne, rozumie się samo przez się i nie wymaga długich wywodów, któreby mogły zakrawać na kazanie moralne. Kazania moralne są w szkole nie na miejscu, a również i w Pedagogice praktycznej.

O porywcości i gniewie porówn. godny przeczytania rozdział u Niemeyera (dzieło przyt., str. 297 i nast.) Odstraszający przykład szkodliwego wpływu braku życzliwości podaje Noire (dzieło przyt. str. 239): «Nigdy nie zapomnę nauczki, którą w pierwszych latach mojej działalności nauczycielskiej dał mi jeden z moich uczniów. Tego ucznia, zdolnego, ale leniwego chłopca, starałem się zachęcić do pracy przez ośmieszanie jego lenistwa przed całą klasą, przez przemawianie do niego z ironją i przekąsem. To nie nie pomagało. Nareszcie wezwałem go do siebie i poważnie zwracałem jego uwagę na to, że przez swe uparte lenistwo naraża się na wyrzucenie ze szkoły. A on mi otwarcie odpowiedział: «Gdyby pan, zamiast wciąż szydzić ze mnie, był mi powiedział kiedyś niekiedy dobre i życzliwe słówko, nie byłbym zaszedł tak daleko». Nie wziętemu za złe jego szczerości. On przyrzekł mi stanowczo, że się poprawi, a i ja przyrzekłem sobie w duchu — że się również poprawię. — Na podobnych drogach kroczą, nie spozstrzegając nawet tego, bardzo liczni nauczyciele, dyrektorzy, a niekiedy i panowie radcy szkolni i ministerjalni. Kto ma oczy do patrzenia i uszy do słuchania, ten łatwo pozna, żeśmy wszyscy — grzesznicy pedagogiczni. — A teraz podamy przykład odwrotny z Wiesego «Lebenserinnerungen», tom I str. 60: «Czegoś dziwnego doświadczyłem pewnego popołudnia w sekundzie: Pewien uczeń, nazwiskiem Biwend, miał w sobie coś ponurego i krnąbrnego. Gdy w czasie lekcji, nie pamiętam już, z jakiego powodu, musiałem go zganić, co uczyniłem w kilku słowach, spojrzął na mnie ze złością, na co ja jednak nie zwracałem uwagi. Po lekcji uczniowie rozeszli się do domu; on sam pozostał i patrzył na mnie tym samym wzrokiem, pełnym złości. Na moje zapytanie, dlaczego nie wychodzi, zbliżył się do mnie: widziałem, że coś w nim się burzy; jego krnąbrność miała już wybuchnąć. Wtedy ja powiedziałem: «Czy jeszcze się gniewasz z powodu mojej nagany? Czy sądzisz, że ja chciałem czegoś innego, jak twego dobra?» W tym on porwał mnie w objęcia i zanim mogłem temu przeszkodzić, pocałował mię. Moje zdumienie było wielkie, ale zdobyłem sobie jego duszę, i to na zawsze. Odtąd był wzorowym uczniem i jeszcze potem z Ameryki, dokąd później był posłany, jako kaznodzieja, listownie wyrażał mi swo-

ją wdzięczność».—Na zakończenie jeszcze przykład szczeroci nauczycielskiej i jej głębokiego wpływu, z Jägera, dzieło przyt. str. 16: «Czy wiesz, kiedy pierwszy raz zrozumiałem majestat nauki? Gdy nasz dawny nauczyciel, — —, przed którym najkrnąbrniejszy z nas 40 byłby się ukrył w mysiej dziurze, chociaż zawsze karał tylko słowami, — gdy on przed nami chłopaczkami oświadczył, że ten a ten z nas wczoraj miał rację, tłumacząc pewne miejsce z autora tak a tak, a on (był to najlepszy filolog całego kraju) się pomylił. On był starcem przeszło 60-letnim, a my 15-letnie głupie chłopaki: wtedy to czuliśmy, że coś stało ponad nim i ponad nami—prawda». Niejeden może powie: Quod licet Jovi, non licet bovi. Ale przecież nikt nikomu nie przeszkadza iść śladem owego Jowisza.

10. Takt pedagogiczny. W tym, co poprzedza, omawialiśmy zalety umysłowe i moralne nauczyciela; ale one nie wyczerpują jeszcze wymagań, które stawiać mu musi Pedagogika praktyczna. Są jeszcze zalety towarzysko-estetyczne, które podnoszą moc wpływu wychowawcy i które są zarówno pożądane, jak — powiedzmy prawdę—niebardzo rozpowszechnione. Obejmujemy te zalety jedną nazwą taktu pedagogicznego, który nie wyrasta jedynie na gruncie moralnym albo umysłowym, lecz na gruncie delikatnego czucia, subtelnego daru spostrzegawczego, misternego nadawania formy i który jest wyższym stopniem poczucia przyzwoitości i właściwości.

Pedagogika praktyczna właśnie na tę zaletę powinna kłaść szczególnie nacisk; bo w życiu, także w życiu szkolnym, rzadko zwracają nam uwagę na brak taktu. Jest rzeczą zbyt drażliwą zarzucać komu nietaktowność, gdyż niełatwo tu wynaleźć racje przekonujące, lecz rozstrzyga tu jedynie właściwe odczuwanie, pochodzące z «dobrego wychowania,» także z dobrego wychowywania samego siebie. Błędy w innych rzeczach można każdemu grzecznie wykazać; ale właśnie takt i grzeczność tego, któryby tu powinien zwrócić uwagę na czyje uchybienie, nie pozwalają mu dotykać punktu tak drażliwego i powiedzieć komu, że był nietaktownym. Można wprawdzie wyrazić się przenośnie i obrazowo, ale człowiek nietaktowny tego nie zrozumie. A właśnie w życiu szkoły wyższej istnieje wielka potrzeba zachowywania grzeczności

i delikatnego taktu, ponieważ takt na wrażliwą młodzież wywiera wpływ równie głęboki, często jeszcze głębszy, niż wysoka mądrość i doskonałość moralna, i ponieważ nauczyciele taktowni wytwarzają w szkole nie tylko moralne, lecz i estetyczne prawidła życiowe.

Otóż takt posiada jeden w większym, drugi w mniejszym stopniu; niektórzy, niestety, wcale go nie posiadają; ale każdy powinien dążyć do tego cennego daru, który nie jest bynajmniej tylko wrodzony, lecz może być rozwijany przez dobre wychowanie i codziennie może nabierać więcej pewności i mocy. Bo takt jest po części wpływem zrozumienia właściwości psychologicznych, a więc można się go nauczyć; po części zaś jest darem przyrodzonym, który może być mniej albo więcej rozwinięty; a nietaktowność polega zwykle na braku zastanowienia albo na niezręczności. Rzeczą główną w takcie jest uwzględnianie wszelkich okoliczności i stosunków, które w jakikolwiek sposób dotyczą naszej działalności. Nauczyciel powinien zawsze wszystko odmierzać, do wszystkiego przykładać właściwą miarę, a przede wszystkim stosować zawsze delikatny zmysł czucia i jak najczulsze względy, gdzie chodzi o pobudki, uczucia i poruszenia duszy ucznia.

Człowiek taktowny powinien się postawić w wewnętrznym stanie duszy innych ludzi, powinien umieć go sobie uprzytomniać; powinien umieć hamować własne egoistyczne zapędy i porywy. Więc będzie uwzględniał wszystkie dawniejsze i obecne objawy charakteru dziecka; będzie brał pod uwagę wszystkie jego stosunki domowe i rodzinne, naturalnie, o ile mu są wiadome, będzie je odczuwał i będzie usiłował właściwie oceniać skutki takiego lub innego postępowania, wpływ tego lub innego środka wychowawczego. A przytym wiele zależy na tym, żeby w różnych sytuacjach szybko i od razu znaleźć właściwy ton w formułowaniu swych postanowień, żeby od razu «trafić» w to, co jest właściwe. Zwłaszcza wtedy delikatny takt okaże całą swoją wartość, gdy chodzi

o usunięcie i uniknięcie różnych nieprzyjemnych zawikłań i o wyrównanie zdarzających się rozdźwięków. Jakże często jeden nauczyciel całą wielką klasę jedynie taktem swoim utrzymuje w właściwej harmonji i równowadze, gdy tymczasem drugi swą nietaktownością wytwarza największy nieporządek i niepokój, ponieważ brak mu najlepszej części do wewnętrznego i zewnętrznego kierownictwa: brak mu djapazonu i batuty. Ten takt zdobędzie najłatwiej, kto z subtelnym darem spostrzegawczym i z delikatnym uwzględnieniem okoliczności połączy sztukę szerzenia atmosfery przyjemnej, radości i ochoty, o ile na to pozwalają i o ile tego wymagają cele wychowania, oraz kto tylko wtedy okazuje swe niezadowolenie, gdy tego natarczywie domaga się konieczność, gdy mianowicie brutalność, niekzemność, lenistwo i tym podobne przywary stają nam na przeszkodzie.

Prawdziwy takt nie używa też jednostajnego tonu komendy (choćby nauczyciel, wydający rozkazy, był oficerem rezerwy albo pospolitego ruszenia), lecz posługuje się umiarkowanym tonem dobrego towarzystwa i życzliwej przychylności, który i w klasie szkolnej ma swoje uprawnienie; nie puszy się także arogancko i chełpliwie, ale również nie płaszczy się w fałszywej skromności i udanej pokorze. Człowiek taktowny o sobie samym woli mówić raczej za mało, niż za dużo, znajduje właściwy środek między wyniosłością pana i władcy a przესadną przystępnością i unika ruchu wahadłowego między zbyt wysokim a zbyt niskim zaznaczaniem swej własnej godności. Będzie również, gdzie to być może, posługiwał się sztuką żartowania i wyrażaniem dobrego humoru, gdyż człowiek wesoły, a przytym obdarzony dobrym smakiem, skuteczniej i pożyteczniej działa w szkole, niż mruk i zrzęda, który nieraz objawy złego humoru przyobleka jeszcze w formę odrażającą i niesmaczną. Nie wystarcza sama powaga moralna, ani też bogata wiedza; te piękne dary w dwóch różnych ludziach mogą być całkiem równe pod względem treści, a jednak przybierać

różne formy i postaci. Gdzie te dary przyobleką się w najpiękniejszą formę, tam mieć będziemy człowieka taktownego, a zarazem działającego najskuteczniej, ponieważ w nim idee moralne i naukowe skojarzą się z poczuciem estetycznym. A kto dokona tego skojarzenia zręcznie, szybko i przytomnie, ten będzie niezachwiany w swym takcie, nad tym nie będą panowały okoliczności, zmienne skłonności i sama wiedza, lecz on panować będzie nad niemi; dla niego dane stosunki będą tylko glebą dla jego działalności, a nie ich sprężynami; będą tą glebą, na której z delikatnym poczuciem nic nie będzie trącał, co ma jakąkolwiek wartość, co jest żywotne i zasługuje na pielęgnowanie.

Najpiękniej o takcie pisał: L a z a r u s, *das Leben der Seele, in Monographien über seine Erscheinungen und Gesetze*, 3 Aufl. III Berlin 1896.—Praktyczne wskazówki, dotyczące taktu i grzeczności, znajdujemy u J ä g e r a w dziele przyt. str. 32, gdzie mówiąc o regulaminie szkolnym, tak się wyraża: «W tym regulaminie szkolnym nie chciałbym się zajmować subtelniejszą moralnością, a co się tyczy przyzwoitości i dobrych obyczajów,... zawiesiłbym w waszej sali posiedzeń potajemnie prawidła dla nauczycieli, które, gdyby były ściśle wykonywane, uczyniłyby zupełnie zbyteczną tę część przepisów dla uczniów. Oto te prawidła: § 1. Jeśli uczeń kłania się nauczycielowi, nauczyciel naturalnie powinien się odkłonić. § 2. Nauczyciel nie powinien zakładać nogi na nogę, siedząc na krześle, ani też opierać się łokciami o katedrę. § 3. Nie powinien naturalnie pozwalać na to, żeby uczeń przed nim, albo on przed uczniem stał i rozmawiał z rękami w kieszeniach. § 4. Rozumie się samo przez się, że nauczyciel nigdy nie powinien się spóźniać, że powinien ostatni wychodzić z klasy, że nie powinien ścierpieć, aby zrzucona czapka uczniowska przez całą lekcję leżała na podłodze; naturalnie nie powinien też wchodzić do klasy z kapeluszem na głowie»... Czego Jäger tu wymaga pod względem taktu i grzeczności, to wszystko rozumie się samo przez się. Niestety jednak właśnie te i niektóre inne rzeczy, rozumiejące się same przez się, są przez niektórych nauczycieli traktowane z takim niedbalstwem, jak gdyby dla stanu nauczycielskiego istniał szczególny rodzaj taktu.—Na zakończenie przytoczymy jeszcze piękny przykład pewności siebie i pełnej taktu przytomności z J ä g e r a, str. 33: N. N., który, jak wiesz, później wyrósł na znakomitość, będąc jeszcze początkującym nauczycielem pomocniczym, był posłany na zastępstwo do prymy, a zebrana tam gromadka przyjęła go krzykiem i niesfornym zachowaniem się. Młody nauczyciel stanął przy drzwiach i powiedział tonem bardzo grzecznym: «Przepraszam, jestem tu jeszcze obcy, chciałem wejść do prymy, ale pewnie się omyliłem»... Hałas natychmiast ucichł; nauczyciel, stanawszy w odpowiednim miejscu, mówił dalej: «Chciałem panom zaproponować,

ułożyć plan następującego tematu»... Wymienił temat, w kilku słowach obudził ich zainteresowanie się nim, i lekcja spokojnie odbyła się do końca. — Do prawideł taktu należy i to, żeby uczniów prymy nie traktować jak smarkaczów, choć w pewnych razach są nimi rzeczywiście i w swej swawoli młodzieńczej zachowują się jak smarkacze; podobnie też i ucznia tereji w najlepszym jego okresie lobuzowskim należy raczej traktować jak głuptasa, a nie jak nikczemnika i człowieka zepsutego.

11. Charakter urzędowy, koleżeństwo i stanowisko społeczne nauczyciela. Że urząd dopiero przez osobowość nauczyciela otrzymuje swoje właściwe piętno, że nie jest pro prostu wpływem przepisów i instrukcji urzędowych, na to wskazuje już sam język; wszak mówimy, że ktoś pełni urząd, wypełnia obowiązki swojego urzędu. Czymże je wypełnia? Chyba tylko treścią swej osobowości. Kto w urząd i obowiązki swoje wkłada całą swoją osobowość i wystawia ją na wszelkie zaczepki, tego cenimy wyżej, niż takiego, który w urzędzie swym nie upatruje nic osobistego, lecz nadużywa go do ukrywania się poza nim i zabezpieczania swej osoby, który zatym wszelkich zaszczytów i uznania wymaga na mocy swego urzędu, gdy tymczasem prawdziwego zaszczytu i uznania domagać się może tylko osobowość człowieka. Z tego rozważania wynika właściwy stosunek osobowości do urzędu. Zanim dojdzie do urzędu, każdy po skończonych studjach w wielu krajach musi w pierw przejść przez seminarjum i rok próbny, w innych tylko rok próbny. Przysięgi na sumienne wykonywanie obowiązków urzędu w jednym kraju wymagają wcześniej, w drugim później. Pedagogika praktyczna mało ma do czynienia z tą przysięgą i z instrukcjami urzędowymi; ona początkującego nauczyciela odrazu wiąże przysięgą i obowiązkiem, w tej samej chwili, gdy on wypowiada pierwsze słowo nauki i wychowywania. Obowiązki, wymagane przez urzędową przysięgę i instrukcję, z którymi każdy kandydat seminaryjny musi «się obznajmić,» obejmują rzeczy, nietrudne do zapamiętania.

Pedagogice praktycznej zaś chodzi o inne obowiązki: o wierność w pełnieniu drobnych i najdrobniejszych

obowiązków powołania, z którego dopiero wytwarzają się wielkie rezultaty; chodzi jej o najdrobniejsze obowiązki powszednie, które jednakowo zdobią króla, jak najmniejszego urzędnika w państwie, które wymagają o wiele więcej, niż jakakolwiek instrukcja wyliczyć zdoła i o których następujące rozdziały podadzą to, co jest nieodzownie potrzebne. — Nauczyciel, nie wykonywający chętnie wszystkich drobnych wymagań dnia i chwili, lecz zadowolony, jeśli je może ominąć, odłożyć na później, zwalić na kogo innego — nie jest odpowiednim piastunem swego urzędu, lecz jest najemnikiem. Kto obowiązki swoje wypełnia jedynie dla zadowolenia przełożonych, dyrektorów i władz, ten nie ma godności, a nawet zręczności; dopiero ten będzie dobrym piastunem urzędu nauczycielskiego, dla którego urząd jest przyjemnością, obowiązek skłonnością, który nie uskarża się na ciężary urzędu, lecz z własnego przekonania czyni wszystko tak, jak gdyby inaczej być nie mogło. Kto w rzeczach drobnych i najdrobniejszych jest sumienny, dla tego urząd stanie się zarazem środkiem kształcenia własnego charakteru, stanie się powołaniem wewnętrznym i siedzibą szczęścia ziemskiego.

Ściśle połączone z urzędem jest koleżeństwo, nie ujawniające się w sprawach zewnętrznych, np. w zasiadaniu przy tym samym stole w knajpie i t. p., lecz w spółni wewnętrznej, i to nie tylko z temi kolegami, z którymi kto pozostaje w stosunkach przyjaźni, lecz z każdym, z którym pracuje na tej samej niwie dla dobra szkoły. Prawdziwe koleżeństwo—powiedzmy to w kilku słowach—zawsze czuje się powiązany wspólną służbą w społeczności rozleglejszej. Dlatego ten mija się z prawdziwym koleżeństwem, kto np. z upodobaniem słucho skarg uczniów albo rodziców na którego ze swych kolegów; bardzo się myli, jeśli mniema, że sam przez to zyska sobie miłość i szacunek; bo milczące albo nawet potakujące słuchanie takich skarg, któreby raczej należało zwracać pod właściwym adresem, podkopuje powagę całego stanu

nauczycielskiego i ostatecznie szkodzi temu, który ich słuca z przyjemnością i niezyczliwością dla kolegi. Nie po koleżeńsku postępuje również ten, kto objawszy klasę po innym nauczycielu, wszystkie napotymane braki w wiadomościach uczniów zwala na niedbalstwo poprzednika. Jest wprawdzie bardzo wygodnie tak postępować, a próżność i miłość własną popychają łatwo do tej wady, w którą wpadają szczególnie nauczyciele młodszy. Boć to tak pięknie, gdy potym można się otaczać aureolą własnych zasług, poniższy poprzednio należyte kogo innego.

Do tej samej kategorii postępowania niekoleżeńskiego należą napomknienia wobec rodziców uczniów, że w gruncie rzeczy lepiej się umie to lub cwo, niż kolega X, Y albo Z. Również i ten, kto wartość dydaktyczną własnej specjalności czy to w szkole, czy poza szkołą szczególnie wychwala, nie zna się na prawdziwym koleżeństwie; bo jakkolwiek pod względem tygodniowej liczby lekcji i wymagań, stawianych uczniom, mamy w szkole przedmioty główne i drugorzędne, to jednak wszystkie przedmioty w całkowitym organizmie szkolnym zasługują na ten sam szacunek. Dobrze przeprowadzona lekcja kaligrafji niekiedy może mieć większą wartość, niż marnie i nędznie udzielona lekcja religji albo języka. Nie po koleżeńsku postępują również młodzi członkowie kolegjum nauczycielskiego, niedawno napchani wszelką mądrością w uniwersytecie, jeśli dumni z swej uczoności, z politowaniem spoglądają na wiedzę starszych nauczycieli, którzy może umieją tyleż, albo i więcej, ale nie lubią się popisywać swą wiedzą i pouczeni doświadczeniem, rozumieją, że najświeższe nowostki w nauce nie zawsze zawierają to, co jest najlepsze.

A jeśli ktoś, który był np. żołnierzem albo bardzo wesołym burszem i rębaczem w uniwersytecie, swoją energją, ciętością i stanowczością utrzymuje całą klasę w wzorowej karności i wykuł z nią mocno czasowniki nieprawidłowe, ten nie powinien tym się chełpić i z góry spoglądać na innych, którym to się nie udało; bo natury

łagodnie i uprzejmie innym sposobem również dochodzą do celu; a cisza grobowa w klasie niezawsze jest coś warta; jeśli jest wywołana strachem i tylko strachem, to inne, delikatniejsze uczucia poniosą zbyt wielki uszczerbek. Jak nauczyciel młodszy, tak i starszy nieraz mija się z prawdziwym koleżeństwem. Wobec nowo wstępującego kolegi, zwłaszcza wobec kandydata próbnego, nie zawsze jest tak uprzejmy i uprzedzający, jakby należało; niechby tylko pomyślał o tym, co sam odczuwał, gdy przed tylu a tylu laty wstępował w obcy światek szkoły, i jak to go zachęcało i pokrzepiało, jeśli starszy kolega zbliżał się do niego uprzejmie i serdecznie. A jeśli serce mu tego nie powiada, to własny rozum powinien go chronić od wynoszenia się nad młodszych; boć w każdym razie nie jest to zasługą osobistą, lecz tylko zrządzeniem losu, jeśli kto swoje urodziny albo imieniny obchodził parę tuzinów razy więcej, niż kto inny, podobnie jak siwizna albo dobra tusza nie jest bynajmniej zasługą. Do koleżeństwa należy także włączać dyrektora. Wszak można na niego wymyślać przy kuflu piwa, albo na sesji, albo przed swoją żoną. Dyrektor, znający się dobrze na ludziach i stosunkach ludzkich, będzie miał dla tego wyrozumiałość i zniesie to z wesołą ironją. Ale przed szerszą publicznością dajmy pokój wymyślaniu, bo tego zakazuje nam honor koleżeński i solidarność korporacji. Przyzwoity dyrektor odpłacać będzie dobrym za dobre i wobec rodziców dzieci, uskarżających się zwykle więcej niż potrzeba i niż jest rzeczą słuszną, będzie postępował w tym samym duchu i dobrze będzie ważył swoje słowa, chociaż potym, w cztery oczy może nauczycielowi bez ogródki wypowiedzieć słowa prawdy.

Z urzędem łączy się także stanowisko społeczne nauczyciela, oraz wynikająca z niego świadomość stanu. Sama przez się, niestety, przynależność do stanu nauczycielskiego nie nadaje tego stanowiska i uznania zewnętrznego, z jakiego korzystają osoby innych zawodów nieraz mniejszej wartości. Czy temu winna sama

publiczność, czy także częściowo i nauczyciele, o to wciąż toczy się spór. W każdym razie ten pożałowania godny fakt jest związany z historycznym rozwojem stanu nauczycielskiego, oraz z fałszywą oceną człowieka, uwzględniającą tutaj, jak i gdzieindziej, bardziej rzeczy zewnętrzne, niż wewnętrzne, głębsze. Umysły zbyt drażliwe niech uspokoją słowa Fryderyka II, który order nazwał «kawalkiem monety, puszczonej w obieg przez próżność poddanych i przez politykę monarchów», który także, jak już wspominaliśmy, tytuły nazywał «dekoracją głupców». Ale mimo tych trafnych słów, takie rzeczy zewnętrzne, jak ordery, tytuły, rangi, a zwłaszcza odpowiednia pensja, po dziś dzień zachowały swoją wartość; i trudno pojąć, dlaczego tak rzadko dopuszcza się nauczycieli do korzystania z tych wartości. Wszak należałoby go pokrzepić w jego ciężkiej pracy wobec owych ludzi, hołdujących próżności i głupocie tego świata, którzy w naturalnym porządku rzeczy są rodzicami albo zostać nimi mogą i składają sąd nad nauczycielem, sąd, w którym na wyrok wpływają bardzo owe wartości zewnętrzne. O ile jednak postępowano dobrze i pożytecznie, usiłując podnieść stan nauczycielski i jego świadomość klasową przez agitację w prasie i w stowarzyszeniach — to nie należy do Pedagogiki praktycznej. Ona raczej powinna zwracać uwagę na to, co każdy nauczyciel sam może uczynić dla wytworzenia sobie mocnego i szanowanego stanowiska w swoim urzędzie i poza nim, bez obcej pomocy i bez tego szychu uznania zewnętrznego, który świat dziś jeszcze, jak przed stu laty, miesza z wartościami wewnętrznymi.

Pedagogika praktyczna powinna wskazywać cnoty i karcić przywary stanu nauczycielskiego; jeśli to uczyni, to spełni swój obowiązek. Niema kwestji, że właśnie jedna przywara wystawia nauczyciela w nie miłym świetle i sprawia, że jest nie lubiony. Kto wobec uczniów staje z pretensją do nieomylności i przewagi umysłowej, ten łatwo przywyka do przenoszenia tej pretensji i w życie

pozaszkolne; więc staje się i tam arbitralnym, upartym, zarozumiałym, nieomylnym i pewnym siebie. A to nie podnosi jego powagi. Dobrze więc będzie, jeśli nauczyciel trochę spuści z tonu i występować będzie z taktem i z uprzejmym tonem dobrych form towarzyskich. Dlatego nie potrzeba wyrzekać się swego przekonania i można wypowiadać prawdę równie dobrze w formie uprzejmej, jak w grubijańskiej, choćby nam trudno było zachować cierpliwość wobec zarozumiałego ojca albo wobec matki, przywiązanej do swego dziecka z małą miłością. — Do tego dodać należy, że ciągle przestawianie z samemi kolegami, zupełne odosobnienie niektórych nauczycieli od przedstawicieli innych zawodów, oraz nieuniknione wymyślanie na inne stany, nadają zawodowi nauczycielskiemu pewien rodzaj stanowiska opozycyjnego wobec reszty świata, stanowiska, które się niekiedy bardzo silnie zaznacza, nie będąc oparte na formach, których należałoby przestrzegać, jeśli kto zamierza zrównać się z innymi stanami pod względem stanowiska społecznego i znaczenia.

Rozważmy, że zbyt natarczywe wysuwanie honoru i godności stanu samo przez się jeszcze żadnemu stanowi nie wyszło na trwałe pożytek, choćby się łączyło z błyszczeniem wspaniałemi szatami i innymi środkami tego rodzaju. Ale rozważmy jeszcze coś innego! Jeśli dziś kiedy niekiedy się zdarza, że nauczyciel się wstydzi iść do szkoły z książką pod pachą, — a książka przecież, jak teka z aktami dla prawnika albo szabla dla oficera, jest dla niego narzędziem pracy — jest to wielkim błędem; bo wtedy, ubiegając się za elegancją zewnętrzną, zbyt łatwo się zapomina, w czym tkwi prawdziwa wartość stanu; wtedy dusza przywiązuje się do czegoś, co w rzeczywistości nie ma wartości, i do szkody dołącza się jeszcze efekt komiczny. Połączona z prostotą duma z działalności wychowawczej teraz i nazawsze będzie właściwym gruntem, z którego wyrastać powinna prawdziwa świadomość stanu, a nie ukrywanie swojego stanu.

12. Autorytet. Na koniec jeszcze słówko o czymś, czego czytelnik może już dawno oczekiwał, i czego rzeczywiście nie powinno brakować żadnej osobowości, mającej skutecznie działać w szkole — mianowicie o autorytecie. Autorytet, właściwie pojmowany, nie powinien polegać na chęci wymuszania posłuszeństwa samymi nakazami i zakazami, lecz na wywieraniu całym swym postępowaniem przeważnego wpływu, wypływającego z prawdziwej wyższości, którą uczeń prędko odczuje, bez potrzeby uciekania się do ciągłego przymusu. Prawdziwy autorytet opiera się na wyższości całej osobowości. A ta wyższość znów opiera się na podstawie cnót, o których mówiliśmy w poprzednim paragrafie. Jeśli posiadasz wolę stałą, jasną i dobrze uzasadnioną, jeśli całą niepodzielną siłę swej istoty i swego uczucia kładziesz w przeprowadzenie tej woli, jeśli uczniowie od razu poznają, że żadne przeszkody nie zatrzymają cię na drodze do zamierzonego celu, jeśli spostrzegą, że zachowujesz niezachwiany spokój i panowanie nad sobą, a zarazem żywisz życzliwość i miłość dla nich, nie wyrażając ich w rozwlekłych słowach, jeśli nadto usiłujesz stać się charakterem harmonijnie wyrobionym, z wiedzą uporządkowaną, z jasnym poglądem na świat, z mocnymi przekonaniem, z szybkim ujmowaniem i z gorącym odczuwaniem wszystkiego, co dobre i piękne — wtedy posiadasz autorytet. Nie potrzeba wielu słów i rozkazów, a może wcale ich nie potrzeba. Możesz spokojnie kroczyć swoją drogą: posiadasz autorytet, jako potęgę, działającą w cichości.

ROZDZIAŁ DRUGI.

Traktowanie materiału naukowego. Metoda.

13. Stosunek nauczyciela do metody. — Właściwe jej stosowanie: ani nadmiaru metody, ani postępowania bez metody. — Metoda i ogólny organizm szkoły. — Kształtowanie metody na sztukę nauczania.

Umiejętne, uporządkowane według pewnych prawideł albo zasad, postępowanie przy nauczaniu, t. j. metoda — będzie przedmiotem niniejszego rozdziału. Z góry zaznaczamy, że wystrzegać się należy błędnego stosunku do metody, mianowicie mylnego mniemania, jakoby metodyka mogła być przyrównana np. do przepisów kucharskich, według których każdy, zarówno, czy sam ma jaką wartość czy nie, może się nauczyć dobrego przyrządzania potraw, byleby ściśle się stosował do przepisanej recepty. Rzecz się ma zgoła inaczej. Ani jedna teoria pedagogiczna, ani jeden przepis pedagogiczny nie może mieć dla nauczyciela znaczenia pana i prawodawcy, lecz tylko znaczenie światłego przyjaciela, którego się słuca z uznaniem, nie wyrzekając się własnego zdania w poszczególnym przypadku. Niema wogóle metody uniwersalnej, przydatnej na wszelki wypadek, lecz dla każdego wypadku są różne sposoby postępowania, wśród których Pedagogika praktyczna pragnie dopomóc do wyznalezienia najlepszego, zapomocą pytań, jak następujące:

Na jakie wiadomości uprzednie mogą liczyć, aby jak najlepiej uprzystępnić uczniom wyznaczony mi materiał naukowy? Od czego mam zacząć, wychodząc z tego, co uczniom już jest wiadome? Jak uczniowie najlepiej zrozumieją i uchwycą nowy materiał? W jakim porządku powinienem go im przedstawić? Co mogę z innych dziedzin wiedzy przytoczyć dla lepszego zrozumienia wykładu? Przez co mogę najlepiej unaocznić to, co mam wyklądać? Jakim sposobem najlepiej doprowadzę uczniów do swobodnego i samodzielnego opanowania tego, czego się uczą? Jakie dam im wskazówki, aby to, czego się nauczyli, w czasie właściwym właściwie stosowali?

Im właściwiej, sumiennie i gruntowniej nauczyciel wciąż będzie sobie zadawał te pytania i na nie odpowiadał, tym zdrowszym stanie się jego stosunek do metody, tym metodyczniej będzie postępował, tym więcej osiągnie. Niech tylko nikt nie myśli, że jakakolwiek teoria zdoła na niezliczone kwestje praktyki nauczycielskiej z góry dawać właściwe odpowiedzi; lepiej będzie, jeśli nauczyciel zawsze będzie pracował tylko dla najbliższego wypadku, jeśli z każdej lekcji będzie się starał ukształtować porządną i zaokrągloną całość i w jej zakresie będzie postępował krok za krokiem ku jasno określonymu celowi.

Ale przytym trzeba zachowywać miarę. Nie usiłujmy na jednej lekcji zbyt wyrafinowaną sztuką osiągnąć tego, co w naturalnym rozwoju można osiągnąć dopiero w ciągu kilku dni albo tygodni; a przedewszystkim «nie kładźmy w każdą lekcję całego nieba pedagogicznego». Więc bez przesady! Bez sztuczności!

«Gdy jedno ma działać, daj pokój drugiemu:

Tak strzelec, chcąc trafić, przymruża jedno oko».

Nie należy niczego mówić i niczego wyjaśniać, co nie należy bezpośrednio do naszego zadania. Nie należy również niczego gwałtem wyciągać, co może wyrastać samo przez się; do tego wprowadzie ręka nauczyciela może skromnie pomagać, ale zbyt częstym i zbyt energicz-

nym wtrącaniem się mogłaby tylko zaszkodzić. Wyrządzałyby też zbyt wielką szkodę samodzielności i własnej pracy uczniów, którzy łatwo przewyciężają niejedno, nie zmuszając nauczyciela do stosowania najsilniejszych środków metodyki. Uczniowie niejedno odrazu odczuwają pewnym rodzajem intuicji, której przesadna metodyczność mogłaby tylko zaszkodzić. — Kto zbyt wiele rozważa, ten mało działa; ale również i ten, kto zbyt mało rozważa. Więc musimy dać należytą odprawę tym, którzy się powołują na siłę kształcącą samego materiału naukowego. Wszak nigdzie na świecie w materjale surowym nie tkwi siła kształcąca, lecz tylko w umiejętnym jego obrabianiu.

Zbyt często spotykamy się także z błędnym mniemaniem, jakoby młody nauczyciel uzdolnienie do nauczania wynosił już gotowe z uniwersytetu, jako coś, co się samo przez się rozumie, gdy tymczasem wykształcenie akademickie ze swemi studjami, albo ogarniającemi większą całość, albo rozpraszającemi się wszcz, oraz ze swą pracą, gubiącą się w szczegółach, mało się zbliża do potrzeb szkoły. Można być nie wiem jak uczonym i mieć wypisane najświetniejsze kwalifikacje w swym patencie, a jednak być zarazem marnym praktykiem i pedagogiem. Jest więc niebezpiecznie, w samym początku działalności nauczycielskiej wszystko pozostawiać tak zwanej przyrodzonej zręczności nauczyciela, która najczęściej bywa przyrodzoną niezręcznością. Wprawdzie istnieje możliwość, że nauczyciel początkujący tu i owdzie trafi w sedno; ale jest większe prawdopodobieństwo, że najczęściej chybi celu.

Ażeby tego uniknąć, nauczyciel musi być dobrze wywiczonym także w rzeczach drobnych i najdrobniejszych. Dlatego Pedagogika praktyczna zalicza do metodyki także wszystkie drobiazgi nauczania, wszystkie środki praktyki powszedniej, oraz wszystkie sposoby i sposobiiki pedagogiczne i dydaktyczne, bez których nauczanie obejść się nie może. Jak malarz pędzla, rzeźbiarz

dłóta, muzyk swojego narzędzia najpierw uczy się używać po rzemieślniczemu, tak i młody pedagog nie powinien pogardzać nauczaniem się różnych prawie rzemieślniczych sposobów swej sztuki, a nie w źle zrozumianym poczuciu wolności hołdować zupełnemu wyzwoleniu się od wszelkich zasad, wygodzie i samowoli. Wszak i tak będzie dosyć swobody, jeśli zasady metodyki stosować będzie tak, jak najlepiej dogadza i odpowiada jego swoistej naturze.

Metoda nauczyciela powinna uwzględniać i to, że jednostka jest tylko członkiem większej całości, ciała nauczycielskiego i organizmu ogólnego. Dlatego nie powinien jedynie zwracać uwagę na swoją drogę, ale powinien pamiętać o tym, że inni pracują wraz z nim w tym samym celu. Zbyt łatwo nauczyciel ze starannym, ale jednostronnym wykształceniem specjalnym myśli tylko o swoim specjalnym przedmiocie i o jego celu. Zamiast ułatwiać ogólne zadanie szkoły, jak tego wymaga prawdziwe mistrzostwo, raczej je utrudnia i w źle zrozumianym interesie naukowym przeciąża swoich uczniów, nie miarkując swych wymagań wyrozumiałością pedagogiczną. Im większe jest przygotowanie specjalnie naukowe, tym mniejsza często bywa w nauczycielu skłonność do uwzględniania organizmu ogólnego. Próby rzeczowej koncentracji w poszczególnych przedmiotach i w stosunku do innych przedmiotów, zapomocą ciągłego powoływania się i uwzględniania (np. w stosunku języka ojczystego do innych przedmiotów), zwykle kończyły się przesadną i niebezpieczną sztucznnością.

O wiele pożyteczniejsza w organizmie szkolnym jest koncentracja osobista, o którą dbać powinien zarząd szkoły i rozkład lekcji. W klasach niższych i średnich system nauczycieli klasowych powinien być silnie zaakcentowany; ten sam nauczyciel powinien, o ile możliwości, razem z uczniami przechodzić z klasy do klasy, przynajmniej przez kilka lat; jak najwięcej przedmiotów w jednej

klasie powinno być połączonych w jednych rękach; narzeczcie należy energicznie odróżniać przedmioty główne od drugorzędnych. Ale to odróżnienie powinno być tajemnicą urzędową, której nikomu nie wolno wypaplać przed uczniami albo rodzicami w lamentacjach na upośledzenie swego przedmiotu. W klasach wyższych można coraz bardziej odstępować od koncentracji, może coraz bardziej wzrastać samodzielność przedmiotów i ich przedstawicieli. Ale w trzech najniższych klasach jedna głowa myśląca i jedna biegła ręka powinny niemal samowładnie kierować całym organizmem klasy.

Z drugiej zaś strony cała masa uczniów, którą dziś trzeba uczyć w szkołach, te wielkie grupy, które mają nabywać naukę, nie powinny nas przynaglać do metody czysto zewnętrznej i przeszkadzać nam w jej stosowaniu duchowym; skutek wychowywania i nauczania masowego, oraz licznych egzaminów, zbyt łatwo do szkoły wdziera się wiele zewnętrznej tresury, zamiast wewnętrznego przyswajania wiedzy, wdziera się wiele machinalności, zamiast uduchowienia. Wszędzie wysuwa się na pierwszy plan to, co można kontrolować, co można spamiętać, co można na piśmie odtworzyć, co można ściśle ująć, gdzie raczej należałoby pielęgnować to, co jest obmyślane i opracowane, świeże słowo i żywą mowę, oraz to, co jest wytworzone samodzielnie. Ażeby temu przeciwdziałać, potrzeba wielkiej osobistej sprężystości nauczyciela, a zwłaszcza doskonałego wyćwiczenia zewnętrznego i wewnętrznego, aby zręczne stosowanie metody mogło się stać sztuką.

Jak to najlepiej się stać może, niech nam wskaże rzut oka na życie rzeczywiste i *exemplificatio ad homines*. Jeśli pominiemy tych, którzy nie pozostają w żadnym stosunku do metody, a więc nic nie działają i najlepiej mogą być pominięci, to pod względem stosunku do metody można odróżnić mniej więcej trzy rodzaje pedagogów. Jedni stosują metodę bezwiednie: są to urodzeni nauczyciele i wychowawcy; trafiają zwykle w sedno,

nie troszcząc się zbyt wiele o uzasadnienie swego postępowania; oni «oddychają płucami, nie znając płuc». U nich osobowość nauczyciela znaczy wszystko; instynkt pedagogiczny odgrywa u nich główną rolę, a zrozumienie pedagogiczne rolę podrzędną. Ten rodzaj pedagogów jest bardzo rzadki, jakkolwiek każdy Piotr albo Paweł jest mocno przekonany, że właśnie on do nich należy.

Inni stosują metodę tylko zewnętrznie. Ich stosunek do niej jest nawpół świadomy. Forma jest dla nich wszystkim, uzasadnienie jest obojętne. Co znaleźli w swoich szablonach, co widzieli u innych, to naśladowują, jako gotowe formułki, nie łamiąc sobie wiele głowy nad tym, czy stosowanie takiej lub owakiej formy w tym lub innym przypadku jest uzasadnione i celowe. Zbawienie upatrują w zewnętrznym stosowaniu formułek. Wkładają na siebie pewien rodzaj kaftana bezpieczeństwa, «jakiś pancerz z wszelkim szamerunkiem», w którym poruszają się ociężale, strojąc przytym niekiedy bardzo sprytnie miny bez wszelkiego wewnętrznego uprawnienia.

Trzeci rodzaj nauczycieli z całą świadomością przystępuje do metody; usiłuje wszystko sprowadzić do ostatecznych racji naturalnych wszelkiego nauczania i wychowywania; stara się łączyć ścisłość naukową ze skupieniem metodycznym. Tacy nauczyciele wysoko cenią wartość osobowości, ale jej nie przeceniają, ponieważ są świadomi jednostronności wszystkiego, co jest osobiste; cenią również metodę, ale jej nie przeceniają, ponieważ wiedzą, że zbyt wielka zależność od niej oznacza przymus szablony, i ponieważ zawsze w obrębie metody usiłują zachować swobodę ruchu. Dlatego też nie oddają się zbyt lekko rozmyśleniom nad swoją robotą i drobiazgowym spekulacjom nad mniejszym lub większym stopniem wartości tego lub owego. Nie łamią sobie również w każdej chwili głowy nad najlepszą receptą, boć najlepsza recepta polega na tym, żebyśmy to, czego mamy nauczyć, przedewszystkim sami dobrze umieli i żebyśmy

to wyłożyli tak prosto, aby i największy głuptas rozumiał; żebyśmy także zawsze myśleli o tym, aby na przyszły raz wszystko wyłożyć lepiej, ale broń Boże, nie lepiej, jak umiemy. U nauczycieli, którzy pracują tym sposobem, nie znajdziemy niezmienności tego, co jest jednostronnie osobiste, ale nie znajdziemy również machinalności metodycznej. To też z ich ust nie słyszymy dziś tych samych zwrotów, co przed 30 laty; to też u nich nie widzimy tej samej metody szablonowej, jaką u nich widzieliśmy przed tylu a tylu laty. Oni usiłują pierwiastki osobiste i metodyczne w pięknej harmonji wnieść na wyżyny sztuki pedagogicznej. Pracują nad swoją osobowością, poddając ją wpływowi metody, i pracują nad metodą, przenikając ją swoją osobowością. Ich praca będzie skończona dopiero wtedy, gdy tym lub owym sposobem będą wyrwani z swego urzędu nauczycielskiego. Nauczyciel początkujący powinien iść śladem tego trzeciego rodzaju pedagogów, gdyż każdy może się zapisać do niego, ktokolwiek ma dobre chęci po temu.

14. Krótki przegląd metodyki oddzielnych przedmiotów. Ażeby wykazać na szczegółach, jak podane powyżej uwagi ogólne należy rozumieć w każdym poszczególnym wypadku, oraz, ażeby otrzymać odpowiednią podstawę dla późniejszych dalszych rozważań, a zarazem, ażeby pedagoga początkującego ze wszystkimi przedmiotami szkolnymi zaznajomić o tyle, iżby mógł mieć pojęcie o ogólnym organizmie szkoły, przejdziemy teraz po szczególne przedmioty, wykładane w szkołach.

Zaczynamy od nauki religji. Ta nauka powinna dążyć do tego, żeby materiał pamięciowy był ograniczony do rzeczy najpotrzebniejszych i mógł się stać podstawą mocnych poglądów religijnych, oraz punktem wyjścia i kojarzenia dla wszelkiego życia religijnego i etycznego. Głównym zadaniem tej nauki jest żywe przejęcie się prawdami religijnymi i prawdziwe ich przyswojenie sobie, ażeby z nich wypływało, jako owoc naturalny, spełnianie obowiązków człowieka. Więć chodzi o to, że-

by w tej nauce wszystko wychodziło z serca i do niego przemawiało, żeby z niej wyłączono wszystko, co jest pozbawione ciepłego tchnienia serdecznego, albo tylko bezmyślnym powtarzaniem zadanej lekcji. A przede wszystkim w tej nauce działać powinien żywy przykład. Gdzie historia przedstawia ważne zdarzenia z życia religijno-kościelnego, gdzie można skutecznie wyzyskać wybitne obrazy życia mężów religijnie natchnionych, proroków, Chrystusa, apostołów, oraz innych osobistości z dziejów Kościoła, od czasów apostoelskich aż do dni naszych, tam nauka religii powinna wywierać swój wpływ podniosły i budujący.

Nauczyciel religii nie powinien również pomijać sposobności nawiązywania swych wyjaśnień do innych przedmiotów szkolnych, jak do języka ojczystego, do propeutyki filozoficznej, do historii, ale także do najważniejszych zagadnień przyrodniczych naszych czasów. Ażeby temu zadaniu podołać, powinien, obok całkowitego przekonania o wysokiej wartości pisma świętego, znać również i najlepsze pisma świeckie. Ale nie chodzi tu głównie o bogatą wiedzę i umiejętne nauczanie; nauczyciel religii powinien w nauczanie wkładać całą swą osobowość, ażeby mógł skutecznie oddziaływać na osobowość uczniów. Powinien też unikać wszelkiej napuszonej retorycznej i niepotrzebnego namaszczenia; jego wykład powinien być raczej prostym, jasnym i przejrzystym, kierowanym ciepłem serca, a gdzie potrzeba, także naturalnym zapalem. Całe jego nauczanie, zarówno katechizmu, jak historii świętej, powinno zmierzać do budzenia uczuć religijnych i moralnych. Wszelka nauka religii powinna pamiętać o tym, że religia nie polega na pamięciowej znajomości biblii albo dogmatów, że nie polega na bezmyślnym przyjmowaniu, powtarzaniu i na trzymaniu się litery, a także nie na wojowniczym fanatyźmie, nie na chciwym władzy i nieskromnym usprawiedliwieniu w oczach własnych, lecz na uczuciu, tkwiącym w głębi serca, oraz na dojrzałej, niezachwianej i żywej

świadomości, że Bóg — to miłość. Bez tej myśli podstawowej, ciągnącej się przez całą naukę religii, wszelka religja jest «jako miedź brząkająca i jako cymbał brzmiący».

Niech sobie różne stronnictwa poza szkołą wciąż wpadają w rozterki wyznaniowe, w ciasnotę serca i świętoszkostwo, Pedagogika praktyczna w szkole powinna religję utrzymywać w czystości i pokładać swoją wartość i swój wpływ jedynie w ustawicznym uszlachetnianiu i urzeczywistnianiu poglądów religijnych. Nauka religii w szkole powinna czuwać nad tym, żeby młodzież była wychowywana w wierze ojców, ale zarazem dążyć do tego, żeby ta wiara nabierała czystości i siły do postępowania moralnego, ażeby wzrastające pokolenie nabrało mocy obronnej przeciwko pokusom i ponętom życia dzisiejszego, pełnego niebezpieczeństw i zasadzek.

Obok nauki religii, najważniejsza pod względem etycznym, a jednak długo zaniedbywana, jest nauka języka ojczystego, która i dziś jeszcze nie uzyskała należytego uznania. To powinno się zmienić. Wszak tu chodzi o zrozumienie języka ojczystego i jego dziejów, o uprzystępnienie uczniom literatury i życia duchowego własnego narodu, o pielęgnowanie uczuć rodzinnych. Przedewszystkim chodzi tu o właściwe ukształtowanie metody gramatycznej, oraz o jasne uświadomienie sobie jej celu. Ten cel polega oczywiście na zapewnieniu uczniowi i uświadomieniu, w razie wątpliwości, pewności siebie w wyborze wyrażań w mowie i piśmie, oraz na popieraniu jego sądu w ocenie obcych wysłożeń i rzeczy przeczytanych. A do tego potrzeba jasnego pojmowania swoistego rozwoju i swoistego zasobu języka ojczystego, pojmowania, opartego na wzorowych przykładach, wybranych z pewną miarą i umiejętnością.

Przy wyborze tych przykładów należy zwracać uwagę na znamienność i plastyczność tego, o co nam chodzi; bo wzór swoisty i znamienny lepiej utkwi w naszej pamięci, niż to, co jest powszednie. Dlatego należy prze-

dewszystkim uwzględniać poezję, wyrażenia przysłowiowe i utarte, mądre zdania, wypowiedziane z epigramatyczną zwięzłością, ażeby wyobraźnia, wciąż odzywająca się w poczuciu językowym, mogła działać, a rozum mógł rozróżniać, porządkować i wyjaśniać. Przy takim prowadzeniu wykładów gramatyki języka ojczystego nauczyciel powinien posiadać pewną zręczność i sprawność, aby rzeczy nowe nawiązywać do pokrewnych i znanych i umacniać łatwość orjentowania się i zmysł spostrzegawczy ucznia.

Potępić należy traktowanie gramatyki języka ojczystego takie, jak języka obcego. Wprawdzie dobrze będzie uwzględniać obce języki w celu systematycznego porównania, a zwłaszcza w początkach nauki języka obcego dobrze będzie wciąż zwracać uwagę na język ojczysty. Ale unikać należy błędu, który długo panował w szkołach, żeby nauka gramatyki przybierała cechę przeważnie mechaniczną. W nauce języka ojczystego nie wystarcza, żeby uczeń umiał formy językowe sprowadzać do ich właściwych kategorii i prawideł, i naodwrot dla każdej kategorii i każdego prawidła znajdować odpowiednie przykłady; to bywa często tylko bezmyślnym kojarzeniem i stosowaniem terminów technicznych bez ducha i bez życia. W nauce języka ojczystego chodzi o to, żeby wszystkie formy językowe z całą ich żywą siłą i z całą ich treścią duchową coraz to bardziej uświadamiać uczniowi i nauczyć go władać zarówno ich treścią, jak formą.

Mniejsza o to, czy nauka gramatyki języka ojczystego będzie prowadzona indukcyjnie czy dedukcyjnie. Przedewszystkim wystrzegać się należy robienia z niej igraszki metodycznej i nakładania sobie i uczniom metodycznych powijaków. Nieraz wypadnie wpieryw postawić prawidło, a potem dać przykłady; innym razem najpierw podamy przykłady, z których uczniowie sami wyprowadzą prawo i prawidło, jeśli skierujemy ich uwagę na podobieństwa i różnice językowe; innym znów razem nau-

czytel może przykłady tak zestawić, że prawidło odrazu przedstawi się plastycznie, bez potrzeby długiego szukania. Można też wyszukiwanie przykładów zdać na samych uczniów, ale nie należy dopuszczać do gromadzenia samych trywjalności. Obok przeplatania metody indukcyjnej i dedukcyjnej, w nauce gramatyki języka ojczystego nie należy lekceważyć metody stopniowego, koncentrycznego rozszerzania zakresu; nie wszystko, co należy do pewnego rozdziału, potrzeba wyczerpać odrazu; należy w pierw podawać tylko mniejsze wycinki, które potem stopniowo, rozszerzając zakres koncentrycznie, należy uzupełniać.

Co się tyczy nauki pisowni, należy ją prowadzić w zastosowaniu do podręcznika, powtarzając ciągle, ażeby oko przywykło do właściwych form piśmiennych. Ale nie należy pomijać i ucha: ortografia i ortoepja (właściwe wymawianie) powinny być zawsze połączone. Należy nieustannie zwalczać wymawianie niedbałe i niedokładne, a zwłaszcza tam, gdzie uczeń z domu wyniósł nie język literacki, lecz gwarę ludową. Również i w nauce o przestankowaniu (która najlepiej się łączy z nauką składni), należy się powoływać na słuch; należy zwracać uwagę na to, żeby głos się odpowiednio podnosił i spadał na początku i na końcu zdania, oraz stosownie do znaku przestankowego, zachowywał odpowiedni ton i odpowiednią pauzę, ażeby uczeń zgóry nabył pojęcia o znaczeniu przestankowania i nie uważał go za coś niedostępnego.

Ćwiczenia i wypracowania piśmienne powinny być odpowiednio ustopniowane. Na początek można dawać dyktanda, opowiadania podług przeczytanych ustępów z książki, które należy jednak w pierw kilkakrotnie kazać opowiedzieć ustnie, a potem dopiero napisać. Potem można przejść do opowiadań i opisów samodzielniejszych; ale należy unikać trudniejszych opisów; lepiej jest to, co się znajduje obok siebie, kazać opisywać tak, jakby się działo i powstawało jedno po drugim. Np. zamiast «opisu ogrodu», każmy opowiadać «spacer po ogrodzie».

Pożyteczne będzie również samodzielniejsze odtworzenie i zestawienie rzeczy przeczytanych. Należy tylko unikać wszystkiego, coby wymagało przedwczesnych nastrojów uczuciowych, a co mogłoby doprowadzić jedynie do nie-szczerości i frazesów.

Również należy unikać tematów, wymagających prostej zamiany poezji na prozę. To doprowadza do filisterskiej oschłości. Co innego będzie wykazanie układu utworu poetyckiego, porównania i odpowiednie zestawienia, oraz streszczenia większych utworów. Z początku potrzeba tu wszędzie kierownictwa i wskazówek nauczyciela, dopóki pewna samodzielność nie rozwinie się sama przez się. Nawet wtedy, gdy przechodząc z klas niższych do wyższych, samo wyrażenie myśli pozostawiamy uczniowi, dobrze będzie ogólny plan wypracowania opracować wspólnie z uczniami, a dopiero na stopniu najwyższym pozostawić go samemu uczniowi. — Że tematy powinny przede wszystkim być brane z nauki języka i literatury ojczystej, to rozumie się samo przez się; tak samo rozumie się samo przez się, że po nich należy głównie uwzględniać przedmioty pokrewne (np. historję); w tematach z nauki języków i literatur obcych należy pilnie baczyć na to, żeby wypracowanie nie szpeciły różne barbaryzmy (jak rusycyzmy, germanizmy, latynizmy).

W wyborze tematów należy się trzymać pewnego planu i nie szukać ich daleko, gdy się je ma pod ręką. Jeśli wybierzemy temat ogólny, to postarajmy się, aby uczeń wpiery miał silny grunt pod nogami, aby miał przed sobą coś uchwytnego i widocznego. Najlepiej będzie zawsze nawiązać temat do doświadczenia ucznia albo do czegoś przeczytanego; a zawsze pamiętać należy o tym, żeby temat nie przekraczał zakresu doświadczenia młodzieży, lecz wymagał tylko takich rzeczy, które uczeń zna i o których może sądzić, albo żeby uczeń był przygotowany do opracowania tematu przez jakikolwiek przedmiot nauki szkolnej (np. geografję lub nauki przyrodnicze). Każdy temat powinien się opierać na założeniu,

że uczeń bez przymusu może stanąć na jego stanowisku i że może o nim pisać bez gwałtu, zadanego jego sumieniu. Dlatego należy pozostawić wielką swobodę sądom odmiennym, a nawet przeciwnym założeniu tematu; niech uczeń zawsze sobie zadaje pytanie: czy twierdzenie, wyrażone w temacie, jest słuszne? czy jest słuszne w każdym wypadku? Wtedy nauczyciel nie będzie potrzebował odczytywać czezej gadaniny, zabarwionej jedynie a d verba magistri aut poetae.

Poprawianie wypracowań powinno być staranne, ale nie zbyt drobiazgowo; należy unikać wszelkiej ironji, gdyż tym zatruwa się uczniowi całą rozkosz tworzenia. Przedewszystkim trzeba pamiętać o tym, że mamy przed sobą stylistów początkujących, oraz, że sami nie jesteśmy jeszcze całkiem skończeni. Wtedy trafimy we właściwy ton i sposób. Pedanci, marudy i mruki nie powinni być dopuszczani do nauczania języka ojczystego. Ale jeśli bez nich w szkole obejść się nie można, to należałoby im do poprawiania kajetów polecić następujące hasło:

«Kto już jest skończony, nikt mu nie dogodzi;

Wdzięcznie przyjmuje wszystko, kto się sam wyrabia».

Przy pierwszym z tych wierszy, niech nauczyciel pomyśli o sobie samym i o niedoskonałości wszystkich wytworów ludzkich, a przy drugim niech pomyśli o młodzieży, która tworzy ohocho i radośnie, jeśli czuje, że jej tworzenie napotyka uprzejme i życzliwe względy.

Baczną uwagę należy także zwracać na ustne wysłowienie się w języku ojczystym, i to nie tylko na lekcji języka ojczystego, ale na wszystkich lekcjach. Nauczyciel powinien tu świecić własnym przykładem; powinien unikać błędów językowych i wszelkiego niedbalstwa w wyrażaniu swych myśli. A od uczniów powinien zawsze — choćby w krótkich odpowiedziach — wymagać wyrazów właściwych, a w czytaniu i wydawaniu lekcji także właściwej intonacji i modulacji głosu. Tak zwane wolne wykłady nie powinny się wyrażać w recytowanie

wypracowania, którego uczeń nauczył się na pamięć, lecz i w nich należy pozostawić wiele miejsca swobodzie wyrażenia i pomysłem chwili. Najlepiej będzie, jeśli uczniom każemy zdać sprawę z tego, co przeczytali albo co słyszeli, a co dobrze zrozumieli, na podstawie jasnego planu, bez poprzedniego opracowania piśmiennego.

Dla traktowania w p i s ó w albo l e k t u r y wogóle, niema metody jedynej, powszechnie uznanej i jedynie zbawiennej. Tutaj o wszystkim decydować powinna biegłość psychologiczna i pedagogiczna nauczyciela. Nie wszystko jest odpowiednie dla wszystkich; nie wszystkie czytanki można traktować jednakowo. Ale wszyscy nauczyciele powinni się starannie przygotowywać na każdą lekcję. Kto improwizuje lekcje języka ojczystego, ten ciężko grzeszy. Możemy podać kilka prawideł: Jeśli czytanka jest łatwa, każmy ją przeczytać jednym ciągiem; gdzie napotykamy pewne trudności, należy je usunąć, o ile możliwości, przed rozpoczęciem czytania; jeśli czytanka jest zbyt długa, aby ją od razu można ogarnąć i opanować, każmy ją czytać ustępami.

Czy ustęp został dobrze zrozumiany, o tym najlepiej przekona dobre i właściwie akcentowane odczytanie go przez ucznia. Największa będzie korzyść, jeśli czytanka bez wielu objaśnień, odrazu i z siebie samej, przez dobre czytanie będzie zrozumiała, jeśli nie będzie potrzeba zbyt częstych objaśnień. Utwory poetyckie w klasach niższych i średnich najlepiej niech w pierw nauczyciel sam dobrze odczyta, ażeby plastyczność, na której polega każda prawdziwa poezja, uwydatniła się wyraźnie; potem, oświetliwszy przez odpowiednie pytania cały teren poetycki, można dopiero przystąpić do stwierdzenia i wyjaśnienia związku między jednym ogniwem utworu a drugim, oraz wyjaśnić to, co może być niezrozumiałe, dodać najniezbędniejsze objaśnienia językowe i rzeczowe; potem należy razem z uczniami wyszukać główną myśl utworu, oraz myśli szczegółowe, a nareszcie w kilku słowach streścić całe objaśnienie. A potem dopiero niech uczniowie

odczytają swobodnie i uczą się na pamięć, jeśli utwór tego wart.

Ale na pamięć należy zadawać bardzo umiarkowanie. Nie łatwo jest oznaczyć pewną miarę, do której uczenie się na pamięć powinno być ograniczone. W każdym razie należy unikać pewnego szablonowego kanonu poezji, przeznaczonych do nauczania się na pamięć.

Jeśli z uczniami w klasach średnich czytamy utwór dramatyczny, należy przedewszystkim starać się o to, żeby dobrze zrozumieli jego treść i tok myśli, a należy być bardzo oszczędnym z wyjaśnianiem pojęć podstawowych kompozycji dramatycznej, mających znaczenie tylko przygotowawcze. Przy czytaniu większych utworów w klasach wyższych należy z czynnym udziałem uczniów wyszukać przedewszystkim myśli główne, stwierdzić główne rozdziały i ich podział, wyjaśnić charaktery i rozwój akcji i tym sposobem uprzystępnąć uczniom zrozumienie całości, do czego można jeszcze dodać odpowiednie porównanie z innymi utworami. A przytym należy tutaj większą, niż w klasach średnich, uwagę zwracać na formę artystyczną.

Ale należy się starać o to, żeby uczniowie jasno sobie uświadomili formę artystyczną, opierając się na własnej obserwacji zjawisk i na własnym poczuciu uczniów i dochodząc na tej podstawie do lepszego zrozumienia formy artystycznej, wyświetlając sobie warunki i powody upodobania w pięknie. Nie dopuśćmy do poglądu, jakoby w dziedzinie estetyki chodziło o prawa objawione, które pewnego pięknego poranku spadły nam z Parnasu; przekonajmy uczniów raczej, że prawa sztuki są tylko wpływem oczyszczonej radości ludzkiej i oczyszczonego cierpienia ludzkiego, powstających na nizinach, gdzie uczucia ziemskie mieszkają i działają i tęsknią do ideału. Ale w objaśnieniach utworów poetyckich nie powinniśmy się też upierać przy systematycznej zupełności. Dusza ucznia, jak dusza każdego człowieka samodzielnego, wymaga własnej podniety i pola działania dla pracy samo-

dzielnej. Nie radzimy również odczytywania dramatu albo wogóle większego dzieła sztuki w całości w klasie; należy raczej pracę zręcznie podzielić na klasową i domową tak, żeby rzeczy trudniejsze były czytane pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela, a rzeczy mniej trudne były pozostawione lekturze prywatnej. Odczytywanie z rozdanymi rolami należy stosować bardzo umiarkowanie, tylko przy scenach szczególnie odpowiednich, i zwykle tylko po odpowiednim omówieniu i porządnym przygotowaniu. Inaczej taka metoda służy tylko do zabijania drogiego czasu.

Nauczyciel powinien także unikać obszernych wykładów z historii literatury. Poznanie samego dzieła sztuki, przejęcie się nim jest i pozostanie rzeczą główną. Ale jest rzeczą naturalną, że i młodszy uczeń chciałby coś usłyszeć o poecie; więc trzeba mu podać kilka dat, a ucznia starszego należy od wartościowych utworów poprowadzić także do warsztatu mistrza i dalej jeszcze do prądów czasu, pod których wpływem rozwijał się duch twórczy poety. Z tego wynika konieczność włączenia historii literatury do zakresu nauczania; ale stanowczo należy odrzucić taki wykład historii literatury, któryby usiłował narzucać uczniom sądy estetyczne, nie czerpane z własnej lektury.

W bliskim związku z nauką języka ojczystego pozostaje nauka propedeutyki filozoficznej; jest ona również pewnym rodzajem przedmiotu centralnego, który powinni popierać wszyscy wykładający inne przedmioty. Wszak jednym z najważniejszych zadań nauczania w klasach wyższych jest otwarcie młodzieńcowi, przed jego przejściem do uniwersytetu albo do życia praktycznego, szerszego poglądu na warsztat umysłu i uczucia ludzkiego, oraz uzdolnienie go do zwracania rozumnej uwagi na zjawiska psychiczne i do pojmowania objawów życia wewnętrznego, jako faktów, zarówno dostępnych doświadczeniu i wymagających badania, jak go uczono uważać za takie fakty rzeczy i procesy świata zewnętrznego.

go w przyrodzie i życiu ludzkim. Nasze tak zwane stany wyższe, nasze zawody kierownicze i rządzące mają do czynienia szczególnie z kierowaniem i rządzeniem ludźmi. Znajomości ludzi, jasnego i serdecznego wnikania w myśli, uczucia i pożądanja innych ludzi wymaga się przedewszystkim od tych ludzi wykształconych w najlepszym znaczeniu tego wyrazu; bo prawdziwe wykształcenie nie polega na martwej wiedzy pamięciowej, lecz na żywym równomiernym rozwoju uczucia, daru spostrzegawczego i sądu.

Ale i wszystkie przedmioty specjalne nie powinny obojętnie mijać faktów życia psychicznego; że to dziś zbyt często się dzieje, za to nieraz musimy pokutować. Bezpłodna hyperkrytyka, uderzająca niesamodzielność sądu, anarchja myśli, szybkie rozpowszechnienie, a przedewszystkim jednostronne przecenianie świata fizyczno-materjalnego, oraz wynikające stąd obniżenie ducha nowożytnego na polu filozoficznym—to wszystko zmusza szkołę do otwierania uczniom wszelkimi sposobami oczu, rozumu i serca. Nie powinny nas odstraszać pozorny brak czasu i trudność przedmiotu, a także brak odpowiednich nauczycieli. Przeciw pierwszej trudności przemawiają doświadczenia, poczynione w Austrii; a ostatni zarzut powinien odeprzeć nasz nauczyciel, posiadający dość energii, by podjąć się rzeczy najtrudniejszych. Jakim sposobem zaś ma się ukształtować nauczanie propedeutyki filozoficznej, czy w związku z jakim dziełem popularno-filozoficznym, albo z jakim utworem literatury poetycznej lub prozaicznej, czy też w związku z wypisaniami klasyków filozofji, aby niejako podpatrzeć mistrzów filozofji przy ich pracy, czy nareszcie w związku z naukami przyrodniczymi albo — *last not least* — z nauką religji, — to zależeć powinno od żywego zainteresowania się; ale tego zainteresowania się należy bezwarunkowo wymagać.

Gdziekolwiek zaś w nauczaniu są omawiane kwestje filozoficzne, należy wychodzić ze sfery doświadczenia ucznia

i zwracać jego uwagę na zjawiska życiowe, zwłaszcza życia psychicznego; niekiedy, gdzie to być może, można uczniowi kazać samemu wpierv przeżyć proste procesy psychiczne. Albo, dla zdobycia mocnego gruntu pod sobą, należy zejść do życia historycznego i do bogatej przyrody. Unikać tylko należy frazesów, pustej wiedzy słownej i zabijających ducha formułek. Wskazówki z logiki powinny podniecać potrzeby umysłowe, popierać wyrobienie pojęć i sądu, wyjaśniać stosunki zależności sądów i pojęć. Jeśli powołamy na pomoc żywe przykłady i doświadczenia ucznia, nie będzie potrzeba nużyć i nudzić oklepanemi prawdami, jak tą, że wszystkie wieloryby są zwierzętami ssącemi, albo że wszyscy ludzie są śmiertelni.

Przy nauce o pojęciach (definicji i podziale) należy powołać na pomoc język i gramatykę; należy wykazywać różnicę znaczenia logicznego a powszedniego; należy porównywać logiczną i etymologiczną treść wyrazów; obfitemi punktami wyjścia będą różne rodzaje sądów (hypotetyczne, przyczynowe i t. d.), oraz indukcja i jej znaczenie dla nauk przyrodniczych. W dziedzinie psychologicznej powołujemy do życia i odżywiania fakty psychiczne; przypomnienie, wyobraźnia, kojarzenie, odtwarzanie— to są rozdziały bardzo ponętne. Życie uczuciowie powinno znaleźć właściwe uwzględnienie przy czytaniu poetów; niewyczerpaną kopalnią są niektóre utwory liryczno-refleksyjne Mickiewicza, Słowackiego, Asnyka i innych. Ale powinniśmy rozwijać prawdziwe uczucie bez wielu słów i unikać długiego omawiania uczuć.

Nauka o uczuciach nie powinna zabierać wiele miejsca. Korzystajmy także z tego, że młodzież lubi się zwracać do faktów wyższego zakroju i że w jej życiu psychicznym pojęcia idealne piękna, prawdy i dobra znajdują grunt bardzo podatny i zdrowy. Co do kwestji estetycznych, unikajmy pustych abstrakcji. Zagadnień etycznych nie wyjaśniajmy tonem bezpośredniego nauczania etycznego. Tutaj przykłady działają najlepiej, nieraz je-

dynie działają. Tu więc najlepiej działać powinna lekcja religji albo historii.

Przechodzimy teraz do języków starożytnych. W nauce języka łacińskiego, gdy chodzi o gramatykę, należy przedewszystkim dążyć do gruntownego wyćwiczenia uczniów; nauka początkowa może tutaj zarówno przynieść szkodę, jak pożytek. Należy starannie wyróżnić to, co jest najważniejsze, co się często napotyka i co jest charakterystyczne; należy ustanowić granicę między tym, co jest bezwarunkowo niezbędnym, a tym, co można objaśnić przy sposobności. Już wcześniej należy usuwać błędy w wymawianiu i kłaść nacisk na iloczasy głosek. Zarówno w klasach niższych, jak wyższych, należy bezwzględnie żądać pewności w tworzeniu form i jasnego odróżniania części zdania. Wszelkie nieprawidłowości należy mocno wrazić w pamięć nie tylko przez poznanie prawideł, ale także przez ciągłe powtarzanie przykładów i ciągłe przesłuchiwanie. Mówiąc o nieprawidłowym rodzaju, należy do rzeczownika zawsze dodawać przymiotnik. Im trudniejszy jest przedmiot, tym staranniej należy go wbijać w pamięć, tym częściej go powtarzać; ale zbyt często wciągają w zakres takiego powtarzania to, co się rozumie samo przez się.

Trzeba także przy sposobności zestawiać rzeczy jednorodne i pokrewne, podporządkowywać szczegóły pod prawo ogólne, tworzyć prawa i prawidła ze zjawisk poszczególnych i z całej obfitości rzeczy konkretnych — takie postępowanie na wszystkich stopniach ożywiać będzie naukę języka łacińskiego. Na stopniach wyższych należy baczyć na zachowanie i utrwalenie wiedzy już nabytej; potym rozszerzenie wiedzy i umiejętności jej stosowania nie będzie już trudne; można także bez przeciążenia dodać właściwości stylistyczne, choć już w klasach niższych i średnich nieraz sposobem czysto empirycznym uwzględniano także właściwości stylu łacińskiego; podobnie rzecz się ma z frazeologją i synonimiką. Ażeby osiągnąć to wszystko, i tutaj jak we wszelkiej nauce języka,

potrzeba dokładnego planu zajęć dla całej szkoły, w którym kursy klas powinny być pokrótce i przejrzysto zaznaczone.

Co do uczenia się słówek, należy się kierować podobnymi zasadami, jak w nauczaniu gramatyki. Przeważającym potrzebą jest dobre zapamiętanie i poprawne stosowanie słówek poznanych, oraz ciągłego tworzenia zdań. Przez długi czas, kiedy niedoceniano pamięci, a przeceniano rozum, wokabularze były na indeksie. A jednak mogą być niezmiernie pożyteczne i owocne, jeśli zręcznie uwzględniają słoworód wyrazów, jeśli ułatwiają naukę przez zwracanie uwagi na formę pierwotną i na znaczenie pierwotne, jeśli przez zestawienie całych szeregów wyrazów pokrewnych uświadamiają uczniowi ich znaczenie podstawowe, jeśli wogóle ustawicznie łączą czynność myślenia z pracą pamięciową, jeśli zasób wyrazów ożywiają przez ich grupowanie według realnych punktów widzenia, jeśli cały zapas słów z dodaniem nowych wyrazów w klasach wyższych wprowadza praktycznie do nauki o słoworodzie.

Ku pożytkowi gramatyki i zasobu wyrazów należy nie zaniedbywać uczenia się na pamięć całych zdań i większych urywków. W nauce łaciny nie powinien minąć ani jeden dzień, żeby uczeń sobie nie przyswoił jakiej cennej myśli w formie zwartej, o ile możliwości klasycznej. Wszak już przy pierwszej deklinacji mamy do rozporządzenia nie tylko *mensa rotunda est*, ale także: *causa finita est*, *maxima debetur pueris reverentia*, a dla rzeczowników na *e*: *crambe repetita*. Takie uczenie się na pamięć, uwzględniające wartość treści, jest bardzo ważnym przygotowaniem do swobodniejszego i śmielszego używania języka łacińskiego, którego przecież całkiem zarzucić nie chcemy.

Ćwiczenia w tłumaczeniu, pominiawszy klasy niższe, najlepiej będzie łączyć z lekturą klasową; należy korzystać z zasobu wyrazów autora, lecz nie w niewol-

niezym naśladownictwie, ażeby to ćwiczenie nie stało się prostą rzeczą pamięciową i ażebyśmy uniknęli nudnego mechanicznego powtarzania. Najlepiej będzie pominąć samą treść lektury, a w ćwiczeniach uwzględniać jedynie materiał językowy: zasób wyrazów, oraz prawidła gramatyczne i stylistyczne. Teksty dla robót piśmieniowych klasowych najlepiej sam nauczyciel ułoży. W każdym razie te teksty nie powinny być trudniejsze od tego, czego się zwykle w klasie wymaga. Było to niezdrową narażoną na nauce języka łacińskiego, że wymagano nieraz od ucznia zadań, których rozwiązanie przekraczało siły ucznia, albo że w tych zadaniach zastawiano różne ukryte pułapki i sidła, albo że gromadzono zbyt wiele trudności, tak, że gruntownie psuto uczniowi ochoczość i rażność pracy.

Należy także ustnie tłumaczyć jak najwięcej; błędy w tych ćwiczeniach należy poprawiać z pobłażliwością, ażeby nie psuć ochoty do pracy i zaufania we własne siły. Przedewszystkim zaś w ćwiczeniach takich należy unikać zbyt pośpiesznego spisywania. Jeśli każemy uczniom napisać to, czego jeszcze dobrze nie przetrawili, to przyzwyczajamy ich do zapisywania błędów, które później trudno będzie wyplenić. Pilne używanie tablicy szkolnej może temu zapobiegać w znacznej mierze, gdyż może uczniom unaocznic właściwe obrazy wyrazów. Jeszcze w klasach wyższych ćwiczenia w tłumaczeniu mają wielkie znaczenie, gdyż utrwalają podstawę gramatyczną i pomagają do pewnego stopnia rozporządzać środkami wyrażania myśli po łacinie, aby ta biegłość następnie wyszła na korzyść lektury.

Lekturę, t. j. tłumaczenie z łaciny na polski, należy już wcześniej uprawiać zapomocą przeróbek i tłumaczeń odwrotnych z polskiego. Przedewszystkim należy utrwalać w pamięci zasób wyrazów i wiedzę gramatyczną, które powinny służyć na zawołanie, aby lektura z tej strony jak najmniej napotykała trudności. Gdzie te warunki istnieją, lektura będzie szła rażno i można dojść

do dobrego tłumaczenia. Rozpoczynając lekturę nowego autora, należy dać pewne wskazówki, jak uczeń powinien się przygotowywać; należy również dać wskazówki pod względem właściwego korzystania z słownika, ażeby uczeń nauczył się z zasadniczego znaczenia wyrazu wydobyć znaczenie, odpowiednie dla danego miejsca. Co do samodzielnego przygotowywania się na zadaną lekcję autora, nauczyciel powinien dobrze się namyślić, czego może wymagać od uczniów; w przeciwnym razie zmusi ich do oszukiwania i do używania różnych «oślich mostów», (czyli tak zw. «ściągaczek»).

Tłumaczenie powinno być oddane dobrą polszczyzną, powinno być rezultatem wspólnej pracy i nieznacznie powinno być kierowane przez przykład wzorowy, który nauczyciel powinien mieć gotowy w głowie. Unikać należy niepotrzebnych ekskursji gramatycznych i krytycznych; wyjaśnienia gramatyczne powinny się ściśle ograniczać do potrzeb lektury. Po przeczytaniu dłuższych ustępów należy przez powtórzenie i streszczenie umocnić jasne zrozumienie sensu i ducha tego, co przeczytano—o czym zresztą i przy czytaniu każdego ustępu pamiętać należy — oraz zrozumienie związku poszczególnych ustępów i głównej ich myśli, a gdy czytamy poetę, także zrozumienie formy artystycznej. Im staranniej rozwiązywać będziemy to zadanie, tym lepiej się nam uda wtajemniczyć uczniów w życie duchowe i kulturalne epoki autora.

Pod tym względem ostrzegamy jeszcze przed jednym błędem i wskazujemy środek, który może się znacznie przyczynić do zrozumienia czytanego autora. Należy całkiem unikać zupełnie nieużytecznych wstępów, omawiających życie autora, jego charakter, tendencję, zalety i wady jego dzieła, oraz innych tego rodzaju ekskursji z historii literatury, a zato raczej przed czytaniem historyka podawać wstępy historyczne w formie powtórzenia z historii, ażeby czas, o którym jest mowa w dziele hi-

storycznym, jasno uprzytomnić uczniom; również i w czasie czytania należałoby przez odpowiednie powtórzenie z historii owego czasu utrzymywać w umyśle ucznia żywy i barwny obraz. Przy czytaniu poetów i filozofów należy postępować podobnie: należy używać wszelkich możliwych środków do uplastycznienia przed oczyma uczniów owych dawnych czasów. Jeśli w czytanie autorów nie włożymy więcej życia, ruchu i zainteresowania, to osiągnięte stąd korzyści będą marne.

Dla nauki języka greckiego wogóle mają swoje znaczenie te same zasady metodyczne, co dla łacińskiego. Należy jednak zwracać uwagę na pewne ograniczenia. W nauce gramatyki należy zbyć bardzo krótko wszystko to, czym się już zajmowano w nauce łaciny, zwłaszcza ogólne definicje pojęć gramatycznych. Takie skracanie może się udać zwłaszcza wtedy, gdy używane podręczniki gramatyki zgadzają się z sobą w terminologii gramatycznej, tak, że można poprostu niejedno opuszczać, jako już znane uczniowi. Wyższy stopień rozwoju, na którym przy rozpoczęciu nauki języka greckiego znajduje się pojętność i sprawność ucznia, umożliwi takie skracanie i szybsze tempo nauczania. Głosownię należy wykładać praktycznie, na podstawie przykładów, ponieważ ona nie jest celem, lecz środkiem. Nauka o akcentowaniu powinna służyć do przyzwyczajania ucznia do właściwego akcentowania wyrazów przy wymawianiu; zresztą nie należy tej nauce poświęcać zbyt wiele czasu i nie należy mniemać, że na niej polega dola i niedola ludzkości. W deklinacji i konjugacji należy tymczasowo pomijać formy rzadsze. Przy wyjaśnianiu form należy formy złożone, ściągnięte i zaciemnione sprowadzać do form pierwotnych w celu uproszczenia i uprzyśpieszenia wiedzy gramatycznej. Ale tu należy postępować bardzo oględnie i z umiarkowaniem, bo wyniki gramatyki naukowej tylko o tyle mogą się na coś przydać uczniom, o ile pomagają do szybkiego i trwałego przyswojenia sobie form gramatycznych.

W zakresie składni uczeń już nabył pewnej wprawy i zaznajomił się z licznymi pojęciami i prawidłami gramatycznymi przez naukę języka łacińskiego. Więc główny nacisk należy kłaść na właściwości składni greckiej, zwłaszcza na użycie czasów i trybów w zdaniach głównych i pobocznych, oraz na zdanie warunkowe i zwroty imiesłowowe. Ale *ceterum censeo* pozostaje i tutaj to, żeby przedewszystkim dobrze utrwalić naukę o formach i zasób wyrazów. Wokabularze właśnie w nauce języka greckiego mogą być bardzo pożyteczne, ponieważ można do nich zaciągnąć wiele rzeczy, ułatwiających niezmiernie nauczanie się i spamiętanie, ponieważ można w nich wskazywać na rzeczy pokrewne w języku łacińskim i polskim i ponieważ można zwłaszcza pochodzenie i skład wyrazów, oraz podział ich na grupy pojęciowe, z racjonalnym użyciem słoworodu i z uwzględnieniem plastyczności i siły zmysłowej języka greckiego, skutecznie skierować ku budzeniu zainteresowania się uczniów i ku ćwiczeniu rozumu.

Ćwiczenia piśmienne powinny na wszystkich stopniach służyć do utrwalenia nauki o formach i prawideł składni i tym sposobem wyostrzać narzędzia, których uczeń wciąż potrzebuje. Skoro uczeń spostrzeże, iż te ćwiczenia mają służyć lekturze, a nie pedagogice karnej, to będzie chętnie pracował, będzie pracował uważnie i usilnie. Dlatego w tych ćwiczeniach nie należy się czepiać drobnostek, nie należy błędów w akcencie przeczytywać za grzechy śmiertelne, lecz tylko za pewne zaniedbanie właściwego tempa językowego, brzydkie o tyle, o ile jest brzydki chód niezgrabny. Ćwiczenia w klasach wyższych mają na celu popieranie lektury przez utrwalenie biegłości w stosowaniu form gramatycznych i prawideł syntaktycznych. A więc te ćwiczenia powinny się łączyć z lekturą i działać przedewszystkim propedeutycznie, przez wyjaśnianie trudności syntaktycznych, które mamy napotykać w lekturze, zapomocą jakby szkieców

syntaktycznych, a więc przez ułatwienie lektury zapomocą bacznych badania jej budowy.

Ale jeśli się można obejść bez tych ćwiczeń, to i tak będziemy w porządku; bo niejedna droga prowadzi do Rzymu i do zrozumienia utworów literatury greckiej. Rozumie się samo przez się, że lektura grecka przede wszystkim opierać się powinna na sprawności gramatycznej. Bez niej nie osiąga się niczego, a z nią można wnikać w tok myśli, ducha i formę artystyczną utworu greckiego. Nie należy też pogardzać dobrymi przekładami, które można śmiało zalecić uczniom, ażeby nareszcie kres położyć obustronnej ciuciubabce w tej dziedzinie. Głównym wymaganiem nauki języka greckiego jest to, żeby jej udzielali tylko ludzie z jaką taką inteligencją i smakiem. Kto ma duszę oschłą, niech nie uczy po grecku.

W dziedzinie języków nowożytnych i ich metodyki znajdujemy się jeszcze w stadium przejściowym. Trzeba tu znaleźć jakąś ugodę między metodą starszą a nowszą, tak zwaną metodą zreformowaną. Należy usunąć uznane powszechnie braki i jednostronności i połączyć z sobą zalety obydwu metod. W szczególach jeszcze wiele rzeczy wymaga wypróbowania praktycznego. Trzeba więc pozostawić szkole znaczną swobodę ruchu, ale zarazem wyrazić życzenia, żeby z tej swobody korzystano rozważnie i mądrze. I Pedagogika praktyczna dążyć powinna do udzielania swych rad z umiarkowaniem i do dawania wskazówek rozważnych.

Co się tyczy wymawiania, nie przesadzajmy swych wymagań; dążmy tylko do wymawiania znośnego i pamiętajmy o tym, że doskonałość jest tu niemożliwa. Nie można wymagać, żeby każdy uczeń klasy drugiej już tak wymawiał, jak członek akademii francuskiej; ale nie należy też dopuszczać do tego, żeby uczniowie w swej wymowie wcale się nie zbliżali do właściwej wymowy języka obcego. Najtrudniejsze jest pierwsze zapoznanie ucznia z obcą wymową. Tu wielką usługę oddać mogą

trafnie wybrane wyrazy wzorowe, uporządkowane według pewnego planu. Należy powoli i wyraźnie przepowiadać uczniom obce wyrazy dopóty, aż ich ucho dobrze pochwyci obce dźwięki. Oko należy przygotować do obcej pisowni przez pilne używanie tablicy i tym sposobem przygotować ucznia do piśmiennego wyrażania obcych dźwięków. Systematycznych wykładów z fizjologii dźwięków i z fonetyki należy unikać, oprócz najelementarniejszych uwag fonetycznych, które w nauczaniu języka angielskiego, gdy mamy przed sobą uczniów dojrzalszych, mogą być częstsze, niż przy nauce francuskiego. Nie należy również pogardzać mechanicznym środkiem, polegającym na wymawianiu chórem albo grupami, kiedy niekiedy należy powtarzać zestawienia i porównywania wymowy i pisowni.

Ćwiczenia w mówieniu należy w formie najprostszej uprawiać na wszystkich stopniach i na każdej lekcji, choćby tylko potrosze, naturalnie z odpowiednim ustąpieniem trudności zarówno rzeczowych, jak formalnych. Ale zawsze powinien przeważać prosty dialog; nie wymagajmy dłuższych opowiadań z pamięci. Ćwiczeniom w rozmowie, zaczerpniętym z wypadków i stosunków życia powszedniego, rzeczywistego, powinny towarzyszyć i uzupełniać je ćwiczenia ustne w zastosowaniu do lektury. Dlatego tłumaczenia powinny się często odbywać przy zamkniętych książkach, ażeby ucho brało w nich większy udział niż oko, a żywe i ożywiające słowo nauczyciela stać się mogło ośrodkiem nauczania.

Jest rzeczą pożądaną, żeby nauczyciel posługiwał się głównie językiem obcym, byleby gruntowność i powaga nauczania i zrozumienia na tym nie ucierpiały. Jednak objaśnienia trudniejsze i głębsze, zwłaszcza gramatyczne i logiczne, zawsze muszą się posługiwać językiem ojczystym. Dobrze też będzie posługiwać się cennymi pod względem treści i dobrego smaku obrazami ściennymi, a także mapami, rycinami i podobnymi środ-

kami. Wogóle należy jak najwięcej zmuszać uczniów do mówienia językiem obcym, aby przezwyciężyć ich małą mówność, lenistwo i nieśmiałość. Można zacząć od utartych zwrotów życia powszedniego, a potem należy stawiać wyższe wymagania; należy się tylko strzec, żeby rozmowa nie stała się bezmyślnym mechanizmem pytań i odpowiedzi. Z takimi ćwiczeniami ustnymi naturalnym sposobem daje się połączyć przyswojenie sobie trwałego zasobu wyrazów i zwrotów, a lektura ze swej strony rozszerzy i utrwali ten zapas. Wokubularze i tutaj są pożyteczne; ich urządzenie może być podobne, jak dla języków starożytnych; tylko wzgląd na ćwiczenia ustne nada im inny kierunek. Nauczyciel nie powinien się ograniczać do samego słuchania słówek, lecz powinien słówka często stosować w całych zdaniach i zwrotach.

Lektura powinna być główną dziedziną nauki języka nowożytnego, powinna być jej punktem wyjścia i punktem środkowym. Bogate odczytanie właśnie w literaturze narodów nowożytnych będzie w życiu późniejszym najlepszą podstawą prawdziwego wykształcenia, zarówno, czy język obcy jest komu potrzebny do rozmawiania, pisania, czy do studjów specjalnych. Również i dlatego lektura powinna stanowić punkt środkowy, że z niej należy wyciągać i rozszerzać znajomość gramatyki. Na stopniu początkowym zarówno w czytaniu, jak w tłumaczeniu, głównie panować powinno proste naśladowanie. Stopniowo lektura powinna przybrać bieg samodzielny. Z początku dla pracy domowej należy wyznaczać tylko powtarzanie, a potem należy czynić próby samodzielnego przygotowywania się ucznia na lekcję. Przy tłumaczeniu w klasie należy dla uprzedniej orientacji wpraw omówić trudności tłumaczenia. Potem następuje odczytywanie tekstu przez ucznia, jeśli nauczyciel może być pewnym, że uszy współuczniów nie będą narażone na zbyt grube błędy wymowy; w przeciwnym razie niech nauczyciel wpraw sam przeczyta, a dopiero po nim uczeń.

Tłumaczenie powinno być poprawne pod względem gramatycznym, bez zarzutu pod względem stylistycznym. Tłumaczenie, wystarczające tylko od biedy, należy odrzucać. W poprawianiu błędów powinna brać udział cała klasa we wspólnym współzawodnictwie. Objasnienia rzeczowe powinny być jak najkrótsze i jak najrzadsze. Przy tekstach poetycznych należy na zakończenie przeczytać tłumaczenie wzorowe, poetyckie. W klasach wyższych na pierwszy plan wysuwają się względy historyczne, kulturalno-historyczne i estetyczne; należy tu mieć wielkie staranie o wypracowanie toku myśli i związku pomiędzy jedną myślą a drugą; należy również torować drogę zrozumieniu kompozycji i budowy artystycznej. Ale prawdziwym grzechem przeciwko zdrowej metodyce są długie ekskursje w dziedzinę gramatyki i objaśnień rzeczowych. Jeśli lektura ma odpowiadać tym wszystkim wymaganiom, to wybór dzieł powinien być dokonany bardzo starannie, powinien zwracać uwagę na cenną treść w szlachetnej formie, a nie powinien padać na rzeczy powszednie, płaskie i filisterskie.

Gramatyka w nauce języków nowożytnych nie jest celem w sobie, lecz środkiem do nauczenia się języka. Jednak rozważna pedagogika wystrzegać się będzie zapatrywania, jakoby znajomość gramatyki przez samo naśladowanie, na mocy siły, tkwiącej w gramatyce, sama przez się wyrastała, podobnie jak przy uczeniu się języka ojczystego; należy raczej przez formalne ćwiczenia dążyć do utrwalenia w umyśle prawideł gramatycznych, przez co jedynie dojść można do świadomego i jasnego poznania głównych praw, rządzących językiem, i do ich pewnego stosowania. Metoda będzie głównie indukcyjna, tylko przy sposobności uzupełniana drogą dedukcji. Ale należy się wystrzegać błędnego pojmowania indukcji, której nie należy tak pojmować, jak gdyby wystarczało zajmować się gramatyką tylko przy sposobności, tylko przy lekturze. Należy raczej postępować według określonego, zgóry zakreślonego planu, którego można

się trzymać także przy lekturze dłuższych tekstów, jeśli dydaktyczne uzdolnienie nauczyciela daje mu możliwość jasnego uświadomienia sobie na każdym punkcie nauczania właśnie tego, o co mu w tej chwili chodzi.

Błędy powstają tu najczęściej wtedy, gdy okaże się potrzeba wyprzedzania składni w lekturze i nauce o formach. Jeśli w takich razach nauczyciel i pod tym względem zapuszcza się w obszernie wyjaśnienia, to odwraca tylko uwagę uczniów. Tu prawdziwym mistrzem będzie ten, kto się umie ograniczać. Takie formy i prawa, które jeszcze nie należą do przyjętego planu, należy poprostu objaśniać sposobem leksykalnym, a ich dalsze objaśnienie należy odłożyć do chwili, gdy na nie przyjdzie kolej według planu ogólnego, i wtedy należy je objaśnić na podstawie całego szeregu podobnych zjawisk językowych, którymi wtedy rozporządzać będziemy. Przy całym szacunku, jaki mamy dla indukcji, pamiętać jednak należy, że i dedukcja niekiedy miewa wielką wartość, gdy chodzi o zaoszczędzenie czasu i uniknięcie nudnej rozwlekłości. Że i dla nauki języków nowożytnych w klasach wyższych wielką wartość mają zestawienia i porównania gramatyczne, w celu jasnego uświadomienia praw, rządzących językiem, — tego nie potrzeba dowodzić, zarówno jak i tego, że i w szkołach realnych nauka języków nowożytnych korzystać powinna z dziedzictwa i wyrobienia nauki języków starożytnych, oddawna uprawianych w szkołach.

Ćwiczenia piśmienne nie są tu tak ważne, jak ustne, powinny jednak poważnie być uwzględniane i regularnie powtarzane. Nie powinny się ograniczać jedynie do tłumaczeń na język obcy. Dyktanda, przeróbki, także natury syntaktycznej, odpowiedzi na pytania w obcym języku, z początku w zastosowaniu do rzeczy przeczytanych, powoli, wraz z rozwojem umysłu i wiedzy uczniów, powinny się rozszerzać i kształtować samodzielnie; należy również z pewnym urozmaiceniem zadawać naśladowania, najpierw powtórzenia przeczytanych opo-

wiadań albo opisów w wyrazach prawie niezmienionych, a potem samodzielniejsze przeróbki i skrócenia ustnych wykładów nauczyciela, aby przygotować uczniów do samodzielniejszych wypracowań w klasach wyższych; a tematy tych wypracowań nie powinny wciąż się obracać około dziejów świata i czynów wojennych, do których uczniowie zwykle czerpią materiał z książek, aż do najdrobniejszych szczegółów wyrażenia i stylu.

Nauka historii już na najniższym stopniu powinna mieć za zadanie przeciwdziałać tylko formalnemu pojmowaniu materiału czysto pamięciowego. W nauce przygotowawczej dwóch klas najniższych powinna wielkich bohaterów w ich życiu i działaniu z przeszłości bliższej i dalszej uprzystępniać sercu i wyobraźni uczniów, napełniać nimi zakres ich myśli i kłaść pierwsze podstawy pojmowania i rozważania historycznego. Niektóre poszczególne obrazy bitew, oraz obrazy z dziejów kultury, o ile są dostępne młodocianym umysłom, mogą się przyczynić do ożywienia wykładu. Mity i podania w odpowiednim wyborze mogą podbudzać wyobraźnię uczniów i tworzyć jakby most do pierwszej nauki historii. Ponieważ na tym stopniu lepiej jest nie używać osobnego podręcznika, więc wypisy powinny tu popierać naukę historii.

Dla dalszego nauczania historii należy ustanowić dwa stopnie: pierwszy z nich będzie obejmował mniej więcej cztery klasy, a drugi trzy klasy najwyższe. Na pierwszym stopniu należy się ograniczyć do materiału łatwiejszego i nadającego się do żywszego przedstawienia, które trzeba popierać obrazami geograficznymi i charakterystycznymi środkami poglądowymi w dobrym i oszczędnym wyborze. Nauczanie powinno się trzymać przeważnie porządku chronologicznego, ale w każdym razie grupować się około osobistości wybitnych. Należy również podawać elementarne wyjaśnienia stosunków politycznych, ażeby dla wielu rzeczy, dotykanych w opowiadaniu dziejów i napotykanych także w innych przedmiotach naucza-

nia, wytworzyć jasne pojęcia i wyobrażenia. A tego najlepiej dokażą obrazy historyczne, a nie nużące wykłady pragmatyczne; ale takie obrazy nie powinny się gubić w minjaturowym malarstwie psychologicznym, lecz powinny silnie uwydatniać znamiennej swoistość wybitnych osobistości. Charakterystyczne anegdoty i wypowiedzenia mogą ożywiać materiał.

Metoda powinna się obracać w kierunku możliwie prostego opowiadania. Najlepszym nauczycielem będzie tu ten, który umie dobrze opowiadać, który unika wszelkich frazesów i wszelkich niezrozumiałych wyrazów obcych, a jeśliby ich nie można uniknąć, stara się o to, żeby je dokładnie zrozumiano. Nieustanna wymiana pytań i odpowiedzi powinna trześć rzeczy opowiedzianych zestawiać z rzeczami już znanymi i powinna stwierdzać, czy wszystko dobrze zrozumiano. Zadana lekcja powinna, o ile możliwości, być całkiem przyswojona już przez sam wykład w klasie; jeśli niema czasu na całkowite powtórzenie, należy uwydatnić przynajmniej główne punkta i wbić je w pamięć do tego stopnia, aby praca domowa mogła się ograniczyć do ochoczego powtarzania, a nie zamieniać się na dosłowne wykuwanie tekstu podręcznika. — Na stopniu wyższym należy dążyć do myślącego i głębszego przerabiania podanego materiału i do jasnego zrozumienia związku przyczynowego; na pierwszy plan powinny się coraz bardziej wysuwać wewnętrzne życie narodów i państw, oraz rozwój ich stosunków politycznych i kulturalnych. Ale i tutaj ma wielkie znaczenie pierwiastek biograficzny; należy wprawdzie wykazywać, że głębsze korzenie ruchu tkwią w prądach czasu i w kierunkach duchowych narodu; ale należy również wyjaśniać uczniom, że podniety rozstrzygające, oraz zogniskowanie i ukształtowanie tego, co już jest dojrzałe, jest sprawą osobistości kierujących, które przyjmują w siebie ducha czasu, upładniają go swoją osobistą siłą i zdolnością i nadają mu trwałe kształty; należy więc zawsze uwzględniać to, że właśnie w tak

zwanych okresach głównych, t. j. we wszystkich płodnych i twórczych epokach historycznych, takie osobistości wysuwają się na pierwszy plan. Pod względem wyjaśnień z historii kultury należy stosować mądrą oszczędność i pogląd na tę dziedzinę dawać tylko w tych miejscach, w których ludzkość w jakiegokolwiek gałęzi działalności duchowej osiągnęła szczyt zdaleka widoczny.

Wykład ściślej powiązany i bardziej naukowe traktowanie przedmiotu powinny mieć na tym stopniu obszerniejsze pole, niż na stopniu niższym. Trzeba tu jasno poznać przyczyny, pobudki, przeszkody, sprzyjające okoliczności, przebieg i wyniki zdarzeń historycznych. Ażeby utrzymać właściwy stosunek wykładu do podręcznika, nauczyciel powinien uwzględniać książkę, będącą w użyciu, i tym sposobem umożliwić uczniowi znajdowanie w niej pewnych, choć nielicznych, punktów wytycznych dla pracy domowej i unikanie nieznośnych notatek, oraz powtarzania *in verba magistri*. Godne zalecenia jest stosowane często z wielkim powodzeniem zestawienie faktów historycznych, porównawcze i grupujące materiały według różnych punktów widzenia. To stosuje się zwłaszcza do powtórzeń, które należy regularnie urządzić na wszystkich stopniach, aby nabyty materiał pamięciowy utrwalić i natchnąć nowym duchem i życiem. Że atlasy historyczne unaoczniają widownię historyczną i bardzo się przyczyniają do trwałego przyswojenia i uprzytomnienia sobie materiału, na to nie potrzebujemy chyba kłaść nacisku, jak również i na to, że pewien kanon dat, które należy zapamiętać, przypomina wciąż główne fakty i utrwała je w pamięci; pewien fundusz żelazny liczb powinien więc już na stopniu średnim być zawsze na zawołanie ucznia tak utrwalony, żeby wszystko, co i w innych przedmiotach szkolnych przedstawia życie historyczne, mogło być włączony w właściwym miejscu i nie rozpraszało się i ginęło dla braku pewnego punktu oparcia.

Szczególniejszego taktu i wielkiej ogłędności w wyborze i przedstawieniu wymaga materia historyczny, zbliżający się do naszych czasów, a przede wszystkim omawianie zagadnień gospodarczych i społecznych w ich stosunku do chwili obecnej. Nauczanie przejęte powagą etyczną i historyczną, powinno tutaj z jednej strony uznawać uprawnienie wielu wymagań społecznych naszego czasu, ale z drugiej strony wykazywać zgubność wszelkich gwałtownych prób zmiany porządku społecznego. Im bezstronniej przytym postępować będzie nauczyciel, im spokojniej omawiać będzie rozwój historyczny stosunków klasowych i położenie klasy pracującej, im bardziej dbać będzie o to, żeby takich spraw nie zbywać ogólnikami, lecz dać uczniowi jasne wyobrażenia o tym, jak to nasze stosunki społeczne zmieniały się pod wpływem wielkich odkryć i wynalazków ostatnich stuleci, pod wpływem rozwoju przemysłu i maszyn, oraz handlu, im bardziej, unikając wszelkiej tendencji, będzie usiłował wskazywać także na postęp ku lepszemu, ale zarazem zwracać uwagę na to, jak wśród dodatnich dążeń społecznych naszego czasu może zarazem ponieść pewien uszczerbek samodzielnosc, odpowiedzialność i działalność jednostki, — tym bardziej się przyczyni do wzmocnienia zdrowego rozsądku naszej młodzieży i do uzdolnienia jej do jasnego i spokojnego sądu o zgubności wszelkich zbyt wybujałych żądań społecznych.

A przytym należy się starać o to, żeby, o ile możności stosunki każdorazowo istniejące przedstawić w ich historycznym kształtowaniu się i wszystkie objaśnienia tych stosunków wplatać do przebiegu zdarzeń historycznych tam, gdzie już dawniej próbowano rozwiązania zagadnień społecznych i gospodarczych i gdzie dobre albo złe skutki tych prób już wydały wyrok historyczny o wartości albo niewartości takich usiłowań.

W nauczaniu geografji metoda wtedy nie chybi swego celu, jeśli nauczyciel zawsze będzie miał na oku cel tej nauki: mianowicie, że bez uszczerbku dla

naukowego znaczenia geografji, jako nauki przyrodniczej, jednak najważniejsze znaczenie tego przedmiotu polega na jego użyteczności praktycznej. Dlatego nie należy dawać geografji fizycznej zasadniczo pierwszeństwa przed geografją polityczną, lecz należy raczej dążyć do jak najściślejszego połączenia jednej z drugą w geografji poszczególnych krajów. Zgodnie z tym należy się starannie ograniczać do najkonieczniejszego materiału pamięciowego, a ten materiał umiejętnie ożywiać przez pogładowe obrazy otaczającej przyrody i przez obrazy wypukłe i mapy. Również i materiał liczbowy powinien być stosowany oszczędnie; należy dawać pierwszeństwo okrągłym liczbom porównawczym.

Przy nabywaniu pierwszych wyobrażeń geograficznych należy wychodzić z pomieszczenia klasy i najbliższego otoczenia szkoły i miejscowości, w której ona się znajduje. Szkoła i ulice, prowadzące w różnych kierunkach, najwybitniejsze szczegóły otoczenia, występujące jako góry, doliny, równiny, rzeki, stawy i jeziora, szata roślinna, osady ludzkie, drogi komunikacyjne, prowadzące w bliższą i dalszą okolice, są podstawą wyobrażeń geograficznych. Ale trzeba zaciągać do tego porządku także niebo, słońce, księżyc i gwiazdy. Należy zwracać uwagę na położenie słońca i jego obieg dzienny, na stosunki oświetlenia różnych przedmiotów, ażeby młody badacz ziemi mógł się zorientować i w swych pierwszych wędrówkach po świecie.

Skoro uczeń zrozumiał pierwsze pojęcia podstawowe, należy je unaooczyć przez rysunki w ogólnych zarysach, a potem na obrazach wypukłych i globusie, na którym również należy wyjaśnić ogólnie oświetlenie ziemi. Ale przedewszystkim niech uczeń się nauczy odczytywać mapę. Przytym powinny być pomocne ćwiczenia w wymierzaniu klasy i otoczenia szkoły, oraz odpowiednie rysunki. Ale jest rzeczą wielkiej wagi, żeby tę pracę, o ile możności, wykonywali sami uczniowie. Podręcznik służy tylko jako przewodnik przy powtarzaniu domo-

wym. W nauczaniu punkt wyjścia i punkt środkowy stanowi mapa ścienna, atlas i jako ogniwo łączące, tablica klasowa. Dla stopni niższych należy wyłączyć większe atlasy, ażeby wykład mógł się opierać na pewnej przejrzystości i prostocie. I rysunek nie powinien być zbyt zawiłym. Jeśli rysunek ma być skutecznym środkiem pomocniczym do wyrobienia jasnych wyobrażeń i do nabycia trwałej wiedzy geograficznej, to należy przestrzeżać przed przesadzonemi wymaganiami. Trzeba się zadowolnić konturami, profilami i tym podobnemi rysunkami poglądowemi, przyczym jednak nie należy zaniedbywać mierzenia odległości. Wyłączyć należy mechaniczne przerysowywanie wzorów. A na stopniach wyższych nie należy pomijać żadnej sposobności, aby i dla powtórzenia przyzwyczaić uczniów do szkicowania stosunków geograficznych. Żeby nauczyciel geografji gruntowną wiedzą i głębokimi studjami zawsze dorastał do swego zadania, jest to wymaganie, które powinnyby rozumieć się samo przez się tak dalece, że dziwić się wypada, iż to wymaganie jest wyraźnie postawione w urzędowych programach.

Głównym zadaniem nauczania rachunków i matematyki w szkołach wyższych jest takie wyćwiczenie umysłu, któreby ucznia uzdolniło do właściwego stosowania nabytych wyobrażeń i wiadomości w pracy samodzielnej i w samodzielnym sądzie. Więc we wszystkich gałęziach tej nauki należy dążyć do jasnego zrozumienia i biegłego stosowania twierdzeń, które mamy rozwijać. A w tym razie nauka matematyki, jak wszelka inna nauka, powinna dbać o poszanowanie mowy ojczystej i o jasne pod względem językowym wyrażanie myśli.

Nauczyciel przez nieustanną wspólną pracę z uczniami w szkole powinien przeważnie osiągać ujmowanie i zrozumienie twierdzeń teoretycznych przez samo nauczanie szkolne; przytym najlepsze usługi od da mu metoda rozwijająca, oraz ciągle baczne dążenie do ujmowania całego materiału naukowego, jako nieprzerwanego

łańcucha pojęć. A do tego potrzeba starannego wyboru i dokładnego uporządkowania materiału naukowego, przy czym zawsze powinna nami kierować zasada, żeby nie posuwać się dalej, zanim poprzednia wiedza stanie się trwałym wspólnym nabytkiem.

Nauka rachunków powinna dążyć do pewności i biegłości w działaniach z określonymi liczbami. Aby się stosować do późniejszego nauczania matematyki i przygotowywać uczniów do niego, powinna zawczasu używać form matematycznych, np. ćwiczyć ucznia w używaniu nawiasów i znaków matematycznych. Z drugiej strony nie powinna zaniedbywać stosunków życia praktycznego, zwłaszcza przy rachowaniu pamięciowym, i powinna wciąż sposobem pogładowym kłaść nacisk na znajomość monet, miar i wag. Również przy rozpoczynaniu rachunków z ułamkami ćwiczenia przygotowawcze powinny się opierać na nauce pogładowej, a dalsze ćwiczenia powinny wciąż uprzytomniać tę pogładowość. Wszystkie działania rachunkowe należy wprawdzie przeprowadzać pamięciowo na małych liczbach, a potem dopiero można przejść do ćwiczeń piśmiennych, w których jednak należy unikać zadań zawilskich. Również i w rachunkach piśmiennych na tablicy należy unikać zbyt długiej rozwlekłości; rzecz główną stanowią tu wyniki środkowe i końcowe, które należy uwydatnić, jako wyraźne etapy na drodze rachunku. Przy obrabianiu tak zwanych zawodowych rachunków należy wyłączać wszelkie zadania, polegające na niezrozumiałych dla uczniów zdarzeniach i zwyczajach stosunków czysto zawodowych. Przy nauczaniu arytmetyki należy wychodzić z najprostszych pojęć i działań rachunkowych, które uczeń już dobrze zna ze stopnia elementarnego. Należy uczniów zatrzymywać na rzeczach, które w ich mniemaniu już posiadają, i z metodyczną zręcznością wprowadzać ich do nowej dziedziny tak, żeby wciąż pozostawali w związku z rzeczami starymi i żeby w nauce arytmetyki nie upatrywali przejścia do nowej gałęzi wiedzy, lecz

raczej ogólniejsze przedstawienie i rozszerzenie głównych pojęć i twierdzeń z dawniejszej nauki rachunków.

Nauczanie geometrii najlepiej będzie rozpocząć nauką przygotowawczą, która, wychodząc z oglądania prostych brył, powinna kształcić zdolność wyobrażania, a zarazem dawać sposobność do ćwiczenia uczniów w używaniu linjału i cyrkla. Zadaniem tej nauki nie jest jedynie ćwiczenie w myśleniu logicznym, ale także rozwój wyobrażeń przestrzennych. W wieku młodocianym wyobrażenia przestrzenna jest bardzo żywa, ale i bardzo lotna. Nadanie jej trwałości i wytrwałości jest jednym z głównych zadań tej nauki. Należy wciąż wychodzić ze znanych wyobrażeń, przedmiotów i wzorów; wciąż trzeba rozpoczynać od prostych kształtów geometrycznych, danych z doświadczenia, znanych już z zewnętrznego oglądania; należy uwydatniać to, co jest wspólne, zamieniać to, co poznano przez oglądanie, w odpowiednie pojęcia, i tym sposobem przez stopniową abstrakcję prowadzić ucznia do ścisłych odróżnień i definicji i powoli przyzwyczajając go do metody ściśle naukowej; ale przytym nie wpadajmy w wykład abstrakcyjno-schematyczny, lecz zachowujmy wciąż cechę poglądowo-geometryczną nauczania.

Przytym należy dbać o rozumne ograniczenie materiału i o nieprzerwany postęp w rozwijaniu niezbędnych twierdzeń. Resztę należy traktować jako materiał do ćwiczeń, o ile możliwości, w formie zadań. Wciąż należy mieć baczne staranie o uprawianie ćwiczeń w konstruowaniu. Ale przytym należy bezwarunkowo wyłączać wszelkie zadania, których rozwiązanie wymaga odleglejszych twierdzeń albo szczególnych sposobów. Chodzi właśnie o to, żeby uczeń sam znalazł rozwiązanie. Aby tego się nauczył, nauczyciel i przy dowodzeniu twierdzeń powinien drogą analityczną naprowadzać ucznia na to, żeby sam znajdował potrzebne ogniwa pośrednie konstrukcji. Będzie to pomocą bardzo skuteczną, jeśli nauczyciel na kilku zadaniach wykaże, jakim sposobem różne konstruk-

eje mogą doprowadzić do rozwiązania tego samego zadania, oraz, jeśli wielkość geometryczna, którą mamy określić, może być wyzyskana i pod względem rachunku.

Trygonometrię należy najpierw traktować oglądowo, t. j. geometrycznie. Powoli rachunek powinien występować na pierwszy plan; a na koniec należy ściśle przestrzegać, żeby z jaknajmniejszej liczby prostych twierdzeń, wziętych z konstrukcji, wyprowadzać wszelkie stosunki przez sam rachunek.

Nauka stereometrii powinna się początkowo wyrzec przedstawiania wytworów przestrzennych zapomocą rysunku. Przedstawienie perspektywiczne form przestrzennych trzechwymiarowych na płaszczyźnie rysunku, oraz żądanie wyprowadzenia z obrazu perspektywicznego, wyobrażenia samych brył i stosunków jej części, stawiają siłom ucznia zbyt wielkie wymagania dopóty, dopóki nie są ułatwione przez bezpośrednie oglądanie. Więc bezpośrednie oglądanie będzie najwłaściwszą drogą do wytworzenia w uczniu właściwych wyobrażeń, do wyrobienia z nich pojęć i do rozwinięcia praw kształtów przestrzennych. Więc należy korzystać z modeli; na nich należy w wyobraźni przeprowadzać przecięcia, dokładnie opisywać płaszczyzny przecięcia i wyprowadzać ich elementy określające z odległości i kątów, stwierdzonych na powierzchni. Przy dalszym wyrobieniu siły umysłowej uczniów coraz mniej przyjdzie nam korzystać z modeli, i na koniec będziemy mogli całkiem polegać na ich wewnętrznej wyobraźni i na rysunku; ale nie należy zadawolnić się wcześniej, zanim uczeń nie będzie umiał łączyć z rysunkiem jasnego wyobrażenia przedmiotów przedstawianych.

W klasach najwyższych w różnych gałęziach tej nauki należy dążyć do ogólnego objęcia nabytego materiału naukowego, i niekiedy wypadnie nie uchylać się dumnie od cofnięcia się aż do najprostszych rachunków z liczbami, gdziekolwiek okażą się pewne szczyby, oraz od podejmowania prostych ćwiczeń w wyobrażaniu i konstruk-

cji geometrycznej. Zdarzyć się również może, że zwłaszcza na stopniu wyższym nauka matematyki odniesie pewną korzyść stąd, jeśli przez jej zadania wykaże się także zastosowanie tej nauki w innych dziedzinach, bądź w życiu praktycznym, bądź też w naukach fizykalnych, i jeśli się da sposobność do ćwiczenia zmysłu matematycznego przez zastosowanie matematyki w tych dziedzinach.

W naukach przyrodniczych przyswojenie sobie pewnej sumy oddzielnych wiadomości, które można zastosować w życiu i które uczniowi w każdym położeniu życiowym mogą służyć za niezbędne uzupełnienie jego wykształcenia ogólnego albo za podstawę jego studiów zawodowych, jest rzeczą bardzo ważną, ale nie jest celem ostatecznym i rzeczą główną, lecz tylko środkiem do wykształcenia ogólnego. Celem głównym i ostatecznym tej nauki jest właściwe używanie zmysłów, zgodne z prawdą opisywanie rzeczy spostrzeżonych, nawyknienie do myślącej obserwacji przyrody i jej zjawisk, zrozumienie prawidłowego związku zjawisk i znaczenia praw przyrody dla życia, oraz głębsze pojmowanie życia przyrody. Jeśli nauczanie przyrody nie ogranicza się tylko do jednostronnego opisu i klasyfikacji ciał przyrody, jeśli główny nacisk kładzie na poznawanie właściwości każdego przedmiotu, jeśli budzi zainteresowanie się obserwacją przyrody, jeśli pobudza zmysł przyrodniczy, jeśli powietrze lasów, pól, gór i morza wraz z ich światem zwierzęcym, roślinnością i skarbami mineralnymi umie niejako ściągać do izby klasowej, wtedy wywrze na duszę młodocianą tak trwałą i uszlachetniający wpływ, że może poważnie współzawodniczyć z wszelkimi innymi przedmiotami szkolnymi. Żadna inna nauka nie może z taką łatwością zdobyć sobie pierwszego miejsca w zakresie rzeczy, interesujących młodzież; ale też żadna inna nauka nie była tak długo mało świadoma swej siły. Jeśli ta nauka chce działać w tym kierunku, to powinna wychodzić od jasnych wyobrażeń, które można nabyć jedynie przez bezpośrednie oglądanie zmysłowe i samodzielna obserwację.

Przebieg nauczania powinien więc polegać na dokładnym oglądaniu, rozbierającej obserwacji, poznawaniu tego, co jednorodne i ogólne. Metoda powinna być indukcyjna, przechodząca od szczegółów do ogółu, od rzeczy konkretnych do abstrakcji; należy też wyzyskać metodę pytająco-rozwijającą, aby w tym, co się staje, zawsze poznawać to, co jest, aby trwale budzić samodzielność ucznia i wśród ciągłego ćwiczenia zmysłów zaostrzać zdolność spostrzegawczą ucznia przez ciągle zwracanie uwagi jego zapomocą pytań na pewne własności i zjawiska. Na stopniach wyższych, gdzie zebrany materiał faktyczny ma być wyzyskany i uporządkowany według zasad naukowych, należy zalecać także metodę syntetyczną. Rozumie się samo przez się, że we wszelkim nauczaniu przyrody wielką wartość ma porównanie.

W nauczaniu botaniki i zoologii należy mieć na uwadze następujące punkty: należy wychodzić od obserwacji i opisu oddzielnych zwierząt i roślin, przez porównywanie form pokrewnych stopniowo przechodzić do przyswajania uczniom najważniejszych pojęć morfologii i do poznawania systemu, oraz do zaznajomienia ich z najważniejszymi zjawiskami i prawami życia zwierzęcego i roślinnego. Z biologii należy uwzględniać to, co pod względem dydaktycznym jest wartościowe, a zwłaszcza fakta, odpowiadające potrzebie przyczynowości, bo zadaniem szkoły jest wprowadzenie ucznia do wiedzy współczesnej i niepomijanie bogatego materiału kształcącego, zdolnego rozwijać umysł i serce.

Jednostronne nauczanie morfologiczno-systematyczne okazało się niepłodnym; nie zaspakajało ono ruchliwej natury młodzieży i nie budziło zamięłowania do obserwacji przyrody. Tu potrzeba rozumnego kojarzenia organizacji i sposobu życia, kojarzenia stosunków między ustrojem ogólnym a zjawiskiem szczegółowym, między częścią szczegółową a jej funkcją; nie wystarcza tu martwe wyliczanie cech. Hypotezami nie należy zaprzętać uczniów; materiał naukowy należy, o ile możności, ogra-

niezać, ale zato gruntownie przerabiać. Należy także przedewszystkim zajmować się fauną i florą krajową z otoczenia i ze zbiorów szkoły; trzeba ćwiczyć uczniów w określaniu roślin krajowych; obok tego można dla porównania uwzględniać niektóre charakterystyczne formy innych części świata. Nie należy także pomijać wiadomości o geograficznym rozszerzeniu zwierząt i roślin. Na wszystkich stopniach należy wymagać od uczniów prostych rysunków schematycznych. Choćby te rysunki były jak najnieudolniejsze, nie należy ucznia zniechęcać drwinami; pamiętajmy o tym, że rysunek nie jest celem dla siebie, lecz tylko środkiem do uważnego przyjmowania nauki.

Wycieczki przyrodnicze bardzo ożywią nauczanie, bezpośrednio unaoczną rozmaite stosunki wzajemne istot żyjących między sobą, oraz ich zależność od warunków życiowych. Niema okolicy tak ubogiej, żeby nie była warta pouczającej przechadzki w pola i lasy. Każda łąka, każda kępa, każda kałuża, każda sadzawka i każdy strumień dają nam materiał poglądowy. Jeśli szkoła może mieć na swe usługi ogród albo zwierzyńiec, ma naturalnie wielkie korzyści przed innymi. Naturalnie pory roku muszą wywierać wpływ na wybór materiału naukowego, i dlatego należy zrzęcznie podzielić program nauczania.

W nauczaniu antropologii należy unikać wszystkiego, coby mogło razić uczucie młodzieży; trzeba będzie dawać ogólny opis najważniejszych organów i ich funkcji, a w związku z tym niektóre wskazówki, ważne dla zachowania zdrowia; ale unikać należy zbyt szczegółowego opisu i wszelkiego straszenia. I w tym nauczaniu główny nacisk kłaść należy na zjawiska życiowe i nie opisywać obszernie i nudnie organu, jakby samodzielnego i martwego narzędzia.

W nauczaniu fizyki również chodzić powinno o to, żeby rozwijać zdolność spostrzegawczą ucznia wobec zjawisk przyrody, oraz logiczność myślenia o materjach

i procesach, które poddajemy jego własnej obserwacji. Należy dążyć do jasnego poglądu na obecny stan naszej wiedzy o prawach przyrody, a nie do kompletnego zasobu rozległych wiadomości; można się ograniczyć, skorośmy wskazali drogę do ścisłego określania faktów zapomocą bystrej i rozumnej obserwacji, oraz do ich logicznego kojarzenia, skorośmy uzdolnili ucznia do przechodzenia do nowych prawd przez porównywanie i wnioskowanie. Metoda na każdym stopniu powinna uważać eksperyment za punkt wyjścia do zdobywania faktów podstawowych i ich praw. Przytym należy wyzyskiwać, jako punkt wyjścia, takie zjawiska, które natura sama nam podaje. Żeby eksperymentu, zwłaszcza na stopniu niższym, były możliwie proste, a przyrządy możliwie przejrzyste, jest to wymaganie rozumnej pedagogiki, którego nie należy lekceważyć i na stopniu wyższym. W nauczaniu przygotowawczym brzmienie prawa i uzasadnienie zjawiska należy często podawać tylko w formie jakościowej, a na stopniu wyższym na drodze matematycznej. Ale nie należy nigdy zapominać, że matematyka jest tylko środkiem do poznawania związku zjawisk; zrozumienie procesu fizykalnego powinno zawsze stać na pierwszym planie.

Nauczanie chemji postępować będzie podobną drogą, jak nauczanie fizyki. Trzeba tu będzie unikać tego, żeby uczniowie np. wskutek równomiernego zajmowania się wszystkimi pierwiastkami i ich związkami nie byli przeciążeni materiałem naukowym i zmuszani do pracy przeważnie pamięciowej. W tej nauce nie należy też pomijać ważnych punktów widzenia higienicznych, zwłaszcza przy omawianiu wody, powietrza i środków pożywienia. Tutaj również proste eksperymenty powinny popierać nauczanie, a przechodzenie od rzeczy prostych i łatwiejszych do złożonych i trudniejszych do ujęcia powinno być, o ile możliwości, niewymuszone, tak żeby wszystko wrażało się w pamięć, jako prosty wynik poprzednich obserwacji.

Nauka mineralogji najnaturalniej łączy się będzie z nauką chemji. Gdzie jest okolica bogata w minerały, okolica górnicza, tam nauczanie mineralogji wymagać będzie szczególnej troskliwości. Na stopniu niższym najlepszym punktem wyjścia będzie taki minerał, który ma własności łatwo poznawalne, charakterystyczne. A potem należy się zająć formami krystalicznymi — jednak krystalografja nie jest celem w sobie, lecz tylko środkiem pomocniczym do zrozumienia — oraz fizykalnemi i chemicznemi własnościami główniejszych minerałów. I w tej nauce na każdym kroku i na każdy rzut oka okazywać się będą liczne stosunki do powszedniego otoczenia. Ale właśnie dlatego, że tak jest, jeszcze za mało niemi się zajmujemy.

W naszej wędrówce przez metodykę różnych przedmiotów szkolnych dopuścilibyśmy się pychy i niedbalstwa, gdybyśmy nie ocenili także wartości rysunków i nie położyli nacisku na to, że zbyt długo niedoceniano ich znaczenia dla wykształcenia ogólnego. Nad tym ubolewać należy tym bardziej, że wiele z przedmiotów szkolnych (przedewszystkim historia, geografja i wszystkie nauki przyrodnicze, ale także nauka języków, ponieważ i w niej występują momenty historyczne, geograficzne, przyrodnicze i estetyczne) byłoby zyskało niemało mocy pogładowej, gdyby były skorzystały z pomocy rysunków. Rysunki z wolnej ręki uzdalniają ucznia do uczenia się samodzielnej obserwacji i przedstawiania swych wyobrażeń. Dlatego zawsze należy wysuwać na pierwszy plan samodzielność ucznia i nie dopuszczać do niego wzorów, zachęcających do niesamodzielności i mechanicznego naśladowania. Z rysunków uczniów powinna wszędzie przebijać twórczość samodzielna w swej różnaitości, a nie monotonne schematyzowanie. Najpierw powinni się ćwiczyć na formach płaskich, mających tylko dwa wymiary, albo takich, których grubość nie ma wielkiego znaczenia. Będą to przedmioty użytkowe z otoczenia ucznia, przy których wyborze należy uwzględniać wartość dy-

daktyczną i estetyczną wzorów; a dalej formy naturalne, jak liście i motyle, przy których chodzi o właściwe ujmowanie i żywe odtworzenie zjawisk charakterystycznych; najpierw należy zwrócić uwagę na całokształt i części główne, a potem dopiero na szczegóły. Po cechach charakterystycznych nie należy się prześlizgiwać pobieżnie, na mniej ważne drobnostki nie należy pedantycznie kłaść nacisku. Rysunki nauczyciela na tablicy nie powinny mieć pretensji do uchodzenia za wzory; mają one służyć tylko do objaśnienia i wskazania drogi i nie powinny hamować samodzielności i własnej pracy, lecz raczej je popierać. Już wcześniej uczeń powinien próbować także rysunków z pamięci, aby się przyzwyczaił do zatrzymywania cech istotnych w oku i w umyśle, oraz aby i tutaj nie stawał się bojaźliwym pedantem, gdy chodzi o drobnostki.

Rozwój zmysłu barw powinien również postępować drogą swobodną, a nie wzdychać i usychać pod długimi objaśnieniami teoretycznymi. Rzeczą główną są tutaj wskazówki praktyczne i porównawcza pewność. Także na wyższych stopniach, na których uczeń rysuje albo maluje trudniejsze przedmioty cielesne, nie powinny go powstrzymywać wywody i konstrukcje teoretyczne. Perspektywiczne zjawiska oświetlenia i barw należy raczej uświadamiać uczniowi przez ćwiczenia praktyczne w obserwacji określonych przedmiotów. W tym celu należy te przedmioty ustawić zręcznie w dobrym oświetleniu, aby uczeń mógł formę całości dobrze przenieść na papier. Potem może swój rysunek postawić prostopadle obok tego przedmiotu, aby porównywać i poprawiać, co mu się nie udało. W szkicowaniu z pamięci należy się ćwiczyć według tych samych zasad; to, co jest charakterystyczne, i tutaj powinno znaleźć swój wyraz. Drobnostki nie powinny zbyt mocno krępować. Więc w tym nauczaniu chodzi głównie o stosowanie zasady: kto śmiało zaczął, ten już nawpół wygrał. Bo już sama odwaga do samodzielnej pracy toruje tej pracy drogę i usuwa z niej trudności, których pedanterja nigdy by nie usunęła. Co prawda, ta nauka

wymaga dzielnych sił nauczycielskich, może bardziej od innych.

Również i nauka gimnastyki wymaga przedewszystkiem rzeźwej, ochoczej i wytrwałej uprawy, jeśli poza swoim zadaniem wzmacniania zdrowia, kształcenia ciała, podnoszenia siły i zręczności, ma także popierać świeżość umysłu, zaufanie we własne siły, stanowczość, odwagę i wytrwałość, i ma jednostkę wychowywać ku panowaniu nad sobą i całkowitemu poddawaniu się wspólnocie. Należy więc gimnastykować się, o ile możliwości, na otwartym powietrzu; dopóki zima nie sroży się zbyt surowo, skoro nadejdzie pierwsze tchnienie wiosny, należy unikać sali gimnastycznej; bo świeże powietrze jest głównym warunkiem użyteczności gimnastyki. Jakkolwiek dobrze jest przy gimnastyce stosować komendę wojskową, jednak nie należy przesadzać tej sztywności, ażeby nienaturalny i niewolniczy przymus nie był zbyt uciążliwym i krępującym. Przy ćwiczeniach w szyku powinny panować spokój i milczenie; ale przy ćwiczeniach na aparatach powinna panować większa swoboda. Należy według pewnego planu dobierać ćwiczenia gimnastyczne. Gry i marsze gimnastyczne mogą wywierać wpływ ożywiający. Gdzie się znajduje woda, należy do gimnastyki włączać ćwiczenia w wiosłowaniu i pływaniu, a w zimie ślizganie się na łyżwach; ale w tych dziedzinach należy unikać wszelkiego sportu, zbliżającego się do trzpiotostwa.

Tym sposobem zakończyliśmy swoją wędrówkę przez przedmioty szkolne aż do śpiewu i kaligrafji. Że tamta sztuka powinna być troskliwie uprawiana, rozumie się samo przez się; że uprawianie kaligrafji zasługuje na szczególne uwzględnienie, jest również rzeczą jasną. Że na dobry charakter pisma także w klasach średnich i wyższych należy bacznie zwracać uwagę, to powinno również rozumieć się samo przez się. Ale kto widzi, jak w świecie wykształconym często zaniedbuje się charakter pisma, ten nie może się powstrzymać od za-

rzutu, że szkoły wyższe w tej dziedzinie nie czynią wszystkiego, co powinny czynić. Wszak minęły już czasy, kiedy mąż uczoney uważał to za pewien rodzaj wyróżniającego przywileju, jeśli pismem nieczytelnym a jeszcze bardziej nieczytelnym podpisem wprawiał w podziw innych ludzi. Dziś uważamy za rzecz niegodną człowieka wykształconego, jeśli daje powód do takiego zgorzenia.

Szkoła więc na wszystkich lekcjach z całą stanowczością, a w razie potrzeby z surowością wymagać powinna pisma starannego, czytelnego i miłego dla oka i powinna osłaniać świat przed nadużyciem nieczytelnych podpisów. Głównym warunkiem jest co prawda, żeby nauczyciele sami dawali dobry przykład. Zresztą złemu charakterowi pisma można zapobiegać rozmaitemi środkami. Należy unikać zbyt prędkiego dyktowania, zawsze przeglądać roboty domowe, zapobiegać zasmarowywaniu bruljonów, a przede wszystkim nie pozwalać na notowanie wykładu nauczyciela. Przy przeglądaniu wypracowań i ćwiczeń piśmiennych należy zawsze odpowiednio uwzględniać stronę zewnętrzną także w udzielaniu stopni. Słowem, wszelkimi środkami należy dążyć do tego, żeby dobre pismo stało się dobrym przyzwyczajeniem. Dobre przyzwyczajenie jest wielkim przewodnikiem życia, a nabyte przez wychowanie dobre przyzwyczajenia są niemalą częścią naszego wykształcenia moralnego. Kto pisze nieczytelnie, ten tak samo jak człowiek niepunktualny, każący ludziom na siebie czekać, pozbawia swych bliźnich niejednej kropli z ożywczego źródła czasu; a jak wiadomo, czas to pieniądz, i więcej niż pieniądz; jest to materiał, którym lekkomyślnie szafować nie można, nie chcąc czynić uszczerbku szczęściu ludzkiemu.

15. Przygotowanie się do wykładu. Zwracamy się teraz do potrzeb i kwestji praktycznych, które w wszystkich przedmiotach szkolnych należy uwzględniać tak lub inaczej i które mogą uchodzić jakby za nici przewodnie w całej pracy szkolnej. Do dobrego obrobienia wszelkiego materiału naukowego potrzeba przede wszystkim

dobrego przygotowania — przygotowania zarówno do większych działów, jak do każdej poszczególniej lekcji. Ktokolwiek podejmuje się wykładu pewnego kursu naukowego, powinien, zanim zacznie wykładać, ogarnąć całość i dobrze ją podzielić; powinien się dobrze obliczyć z czasem, aby zdążył ją wykonać i w właściwych odstępach czasu załatwić się z właściwie wymierzonymi zadaniami. Przytym mogą być pomocne starannie obmyślane programy, opracowane przez zwierzchność szkolną albo przez same szkoły, oraz dobre podręczniki; Pedagogika praktyczna może się na nie powoływać. Ale takie obliczenie jeszcze niewiele znaczy. I na każdą osobną lekcję potrzeba gruntownego przygotowania; gdzie go brak, tam nie może być mowy o właściwej metodzie i o dobrym skutku.

Nawet dłuższe obeznanie się z tym samym przedmiotem nie zwalnia od takiego przygotowania; bo i to, co corocznie wykładamy, zyskuje wiele przez ponowne rozważanie; wszak ciągle wykładanie tego samego przedmiotu nuży nas i nudzi tylko dlatego, że powtarzamy wciąż to samo według starej melodji, która nas ostatecznie musi nudzić; a przez dobre przygotowanie wciąż się nastrajamy na nowo tak, że znajdujemy coraz nowe tony, pobudzające zarówno nauczyciela, jak ucznia. Wszak wiadomo, że najlepszym nauczycielem jest ten, który wciąż staje się lepszym w metodzie swego nauczania; a takim stać się nie może bez ponawianego wciąż rozpatrywania i opracowywania materiału naukowego. Czy przygotowanie ma być opracowane piśmiennie, czy też tylko naszkicowane, to można pozostawić odrębnym właściwościom przedmiotu i własnemu uznaniu. Nie należy poprostu odczytywać piśmiennego opracowania lekcji, aby się nie kępować zwięzłością, uprzedzeniami i zależnością od tego, co napisano, i ponieważ każde zapytanie ucznia, w każdym razie jak najbardziej pożądane, z konieczności musi nadać nieco odmienny kierunek biegowi wykładu.

Jeśli wykładamy jaki przedmiot po raz pierwszy albo rozpoczynamy większe powtarzanie, wtedy piśmiennie przygotowanie jest bardzo pożądane; jeśli chodzi o przedmioty, które mogą się obejść bez opracowania piśmiennego, to należy jednak choć w myśli go przejść od początku do końca i naszkicować sobie obraz całej lekcji, choćby w ogólnych zarysach. Wszelkie przygotowanie powinno naturalnie być gruntowne. Ale z tym łączy się pewne niebezpieczeństwo, na które nie powinniśmy się narażać. Można się stać zbyt akademickim, można uczniom stawiać zbyt wysokie wymagania i przenosić te rzeczy do wykładu, utrudniając przez to, a nie ułatwiając zrozumiałości przedmiotu. Zawsze pamiętać należy o tym, że uczy się uczniów, a nie studentów uniwersytetu, oraz że przedział między własną wiedzą i umiejętnością a wiedzą i umiejętnością uczniów jest wielki, i że dlatego nie można od nich wymagać od razu i szybko tego, co samemu nauczycielowi sprawiło dość trudu i kłopotu. Pod tym względem grzeszą nieraz zwłaszcza młodszy nauczyciele, zwłaszcza, gdy wykładają w klasach wyższych; popisują się zanadto własną mądrością, nie należącą wcale do tej klasy, w której wykładają, ani do wykładanego przedmiotu. Ale przychodzenie do klasy bez przygotowania jest występkiem pedagogicznym przeciwko karność i metodzie; nie tak nie szkodzi powadze nauczyciela, jak częste okazywanie swych słabych stron, gdy było dość czasu do ich zakrycia; i nie budzi większego politowania, jak widok kogoś nie przygotowanego, który pod względem formy i treści niejako usiłuje zachwycić powietrza duchowego, ponieważ nie postarał się zawnazas o potrzebny jego napływ.

16. Jasność wykładu. Wymaganiem, zwracającym się do wszelkich form nauczania i do wszelkich jego przedmiotów, jest jasność pogładowa, która przez staranne obmyślanie, przez ciągłe ćwiczenie i przez baczną obserwację wyników naszego nauczania należy zdobywać i nadawać wykładowi. Powiedziano, że «droga do piekła

jest wybrukowana abstrakcjami». Prawdą jest, że nie tak bardzo nie szkodzi skuteczności nauczania, jak puste ogólniki, których uczniowie nie rozumieją — a często i sam nauczyciel — i które pozostają tylko martwą wiedzą i balastem mózgu. Mnóstwo niejasności i niepotrzebnego obarczania pamięci powstaje tylko stąd, że zbyt wcześnie i zbyt często uczymy tylko słowami, do których się nie dołącza oglądanie rzeczy, i że nie staramy się uprzyścić rzeczy nieznaną zapomocą wyobrażeń, które uczeń naocześnie ma przed sobą albo w sobie. A to dotyczy nie tylko pogładowego spostrzegania oczyma — nasz czas hołduje trochę temu przekonaniu — lecz także spostrzegania zapomocą innych zmysłów, i to nie tylko na stopniu niższym, lecz na wszystkich stopniach nauczania. Szkoła powinna wziąć do serca zdanie Lotzego (Mikrokosmos II, str. 176): «Od czuć zmysłowych nie tylko rozpoczyna się wszelki ruch życia duchowego, ale do nich wciąż powraca, aby uzyskać materiał i punkt wyjścia do nowego rozwinięcia swej działalności». — Nie tylko obrazy wywołują jasne wyobrażenia, ale i słowa, których dobieramy, powinny być jasne, plastyczne w tonie, uderzające zmysły, powinny żywo przedstawiać się umysłowi i pobudzać czynność wyobraźni. Niema wyobrażenia bez oglądania, niema oglądania bez wyobrażenia!

Przez oglądanie należy także rozumieć władzę oglądania wewnętrznego (intuicji wewnętrznej); właśnie pod tym względem wiele się grzeszy; za wiele uczymy abstrakcyjnie, sposobem książkowym; słowo drukowane częstokroć bywa zaporą jasnego ujmowania pogładowego i zanadto zasłania rzeczy rzeczywiste. Nauczyciele i uczniowie niezawsze widzą wewnątrznie to samo, częstokroć niedostatecznie widzą rzeczy i niedość głęboko patrzą w ich wnętrze, ze świata słów niedość przenoszą się do świata rzeczy, zbyt mocno czepiają się ciasnych abstrakcji i ogólników szkolnych; niedość staramy się o wierne odczuwanie rzeczy i niedość poszukujemy prostego, na-

turalnego i poglądowego wyrazu rzeczy, stanowiących materiał nauczania.

Niedość zajmujemy się porównywaniem stosunków odleglejszych z blizkimi i uwzględnianiem naszego najbliższego otoczenia. Zwłaszcza mówiąc o rzeczach trudnych do zrozumienia, za mało używamy porównań. Fałszywa duma naukowa powstrzymuje niejednego od czerpania z źródeł wyobraźni dziecięcej i od szukania tam poparcia nawet dla pojęć etycznych. A te źródła tryskają w izbie dziecinniej, w domu rodzicielskim, w rodzinie, pokrewieństwie, we wsi rodzinnej, w mieście rodzinnym, w lasach, na łąkach i polach, nad rzeką, nad strumieniem, nad stawem najbliższego otoczenia. Materiał poglądowy, dostarczany nam przez przyrodę i świat, jest wprost niewyczerpany. A co z niego można wyzyskać, należy zyskiwać umiejętnie. Rzeczywistość jest najlepszą glebą dla owoców duchowych; ona to nadaje lepsze objęcie całości i udziela uczniowi ochoczego panowania nad materiałem własnej świadomości. Pojęcia i prawa należy wyprowadzać z porównania z rzeczywistością, a przyczynę i skutek, środek i cel również stamtąd. Bogaty materiał poglądowy życia powszedniego powinien się stać świadomym, żywym nabytkiem duchowym, jasnym i uporządkowanym oglądaniem wewnętrznym, a potem dojść do jasnego i uporządkowanego wyrazu przez mowę. Tym sposobem powoli gromadzi się w uczniu drobne, ale uporządkowane doświadczenie światowe i mądrość światowa, która z czasem nabędzie rozległości i pogłębienia, ponieważ pierwsze podniety już w sobie noszą ten cel.

A jednak trzeba mieć trochę cierpliwości z wytworzeniem całej w tej jasności poglądowej, jeśli nie każde wyobrażenie od razu staje się całkiem jasnym uczniowi. Jeśli nie całe wyobrażenie staje się jasnym, należy dążyć przynajmniej do oświetlenia jednej jego strony o tyle, o ile na to pozwala stopień wykształcenia i wieku ucznia. Nie zaszkodzi, jeśli obok rzeczy zrozumiałej, pozostanie jeszcze jakiś kolec i bodziec dodatku, nie cał-

kiem jeszcze zrozumiałego. To zdarza się zwłaszcza w materji etycznej i poetycznej, w której podstawowy ton etyczny i poetyczny, który powinien przenikać jej pierwsze wrażenie, musi dokazać tego, że z czasem rozwinie to, co zostało raz przyjęte.

Przechodzimy do szczegółowego zastosowania ogólnych przepisów praktycznych, a zarazem do uzupełnienia z całkiem określonego punktu widzenia, tych wskazówek o metodyce poszczególnych przedmiotów szkolnych. Nauki przyrodnicze są w najszcześniejszym położeniu pod względem swej naoczności. One najczęściej najnaturalniejszą i najłatwiejszą drogą przez zmysły i wyobrażenia zmysłowe dochodzą do umysłu. Mają tę korzyść, że w nich rzeczywiste przedmioty poznania można widzieć oczyma, ujmować rękoma, wąchać nosem, kosztować ustami i słyszeć uszami. W botanice mamy przed sobą rośliny same, których nam z łatwością dostarcza ogród albo pole, łąka i las; zoologja przedstawia nam zwierzę żyjące w ogrodzie zoologicznym, martwe w postaci wypchanej albo zakonserwowanej; mineralogja kładzie nam do ręki kamień i kryształ. Nie tylko oko, ale i zmysł dotyku można tu zaspokoić; bo oko rozróżnia kształty i barwy, zmysł dotyku — gładkość i chropowatość, lekkość i ciężkość, płaszczyzny i krawędzie, rzeczy ostre i tępe, zagłębienie i podwyższenie, twardość i miękkość. Oczy i zmysł dotyku mierzą i liczą; narzędzia rozkładają rośliny na części, młotek bada materiał kamienia, oko przez lupę bada przedmioty najdrobniejsze i najdelikatniejsze, miara i waga mierzą wielkość i ciężar. I nie tylko stronę zewnętrzną badają zmysły; aż do ustroju rośliny i zwierzęcia, do właściwości i powstawania kamienia i kryształu, do właściwego celu różnych części rośliny, do współdziałania sił i do wielu innych istności mogą przeniknąć zapomocą oglądania zmysłowego, ażeby szybko przebiec drogę od spostrzeżenia zmysłowego aż do siły wewnętrznej i niewidzialnej, drogę tak trudną dla innych przedmiotów nauczania.

W nauce przyrody, nawet tam, gdzie nie mam pod ręką rzeczywistych przedmiotów poglądowych, mogę dojść do celu zapomocą porównania zmysłowego. Mogę dla porównania wskazywać rośliny, zwierzęta i minerały krajowe, aby dać przybliżone wyobrażenie o odległych tworach natury, których nie mam pod ręką. Jeśli np. chcę dać wyobrażenie o drzewie oliwnym dalekiego południa, wtedy opis abstrakcyjny, choćby bardzo drobiazgowy, bardzo mało albo wcale nic nie pomoże. Porównanie zaś z naszą wierzwą srebrzystą doprowadzi prędzej do celu. Takimi i podobnymi środkami, o których jeszcze pomówimy, nauczanie przyrody nie powinno pogardzać.

Także nauka przyrody spekulatywna powinna w możliwie prostych, ale ścisłych próbach podawać prosty obraz zmysłowy, aby od niego przejść do objaśnienia, a potem do dowodu. Czynność przygotowawczą podejmuje tu eksperyment przez dokładne okazywanie i wskazywanie procesu przyrody; próbie towarzyszy szczegółowo i logicznie wyjaśnienie, aby rozumowi objaśnić poszczególne przyczyny i siły, które działają w przebiegu zjawisk.

Pomocą wyobrażeń zmysłowych nie należy również pogardzać w nauce matematyki; ta nauka miała niegdyś także swoje złe czasy abstrakcyjne. Już samodzielne rysowanie odległości daje pewien obraz zmysłowy. W nauce o kątach już wcześniej należy żądać mierzenia kątów, wstawiania liczb, oceniania wielkości, porównywania kątów i figur przez wycinanie powierzchni z papieru i poglądowe przykładanie jednej na drugą. Wciąż w geometrii należy wracać do najprostszyc form i zanim się coś powie o jakiej figurze in abstracto, należy ją wywieść z przedmiotów widzialnych na świecie, znajdujących się w ogrodzie, w polu i na gwiazdzistym niebie. W algiebrze zamiast abstrakcyjnych liter należy przy każdej sposobności stawiać poglądowe liczby i obierać przykłady dobitne, aby wyjaśnić znaczenie, treść i cel

abstrakcji algebraicznych. W rachowaniu należy wyobrażenia liczb łączyć ze zmysłowemi wyobrażeniami rzeczy, stosując poglądowo to, co można najprędzej mieć pod ręką, swoje pięć palców, albo to, co często kładziemy w usta, jabłka, gruszki i inne przedmioty jadalne i widzialne.

W nauce geografji główną rolę powinno odgrywać spostrzeganie zmysłowe i doświadczenie. Początki do tego leżą już w najwcześniejszym dzieciństwie. Wszak wszystkie dzieci znają wzniesienia i doliny okolicy rodzinnej, rzekę i źródło, las i step, pole i łąkę, ścieżkę i drogę, staw i jezioro. Tym sposobem dziecko, zanim wejdzie do przybytku nauki abstrakcyjnej, już sobie zbiera bogaty materiał poglądowy, który z początku jeszcze nie ma żadnej styczności z nauką, ale nabiera wartości naukowej i znaczenia pouczającego, gdy geografja zaczyna pouczać o ukształtowaniu powierzchni ziemi. Aby zrozumieć to, co odległe, kładzie się na jego miejscu materiał z najbliższego otoczenia; kto potrafi dobrze znajdować, może tu wiele osiągnąć; nie trzeba tylko być zbyt pedantycznym.

Dalszej pomocy nauka geografji powinna szukać w obrazach i mapach, które mają zastąpić doświadczenie naoczne; tutaj obraz i symbol wstępują na miejsce przedmiotów rzeczywistych. Przez to nauka geografji częstokroć staje się trudniejszą i sztuczniejszą od nauki o przyrodzie. Chodzi tu o rzucenie mostu przez wielki przedział między mapą a rzeczywistością, oraz o wypełnienie życiem różnych linii i znaków przez ogniwo pośrednie wyobraźni, o zręczne i właściwe wyzyskanie wyobrażeń znanych dla unaocznienia rzeczy odległych. Należy powiększać małość skali, rozciągłości poziome i pionowe wytykać i konstruować, śledzić wyniosłości, doliny, wyżyny, niziny i płaszczyzny, uprzytomniać uczniom położenie miast — słowem, z maleńkiej mapy należy zbudować świat rozległy przez wyzyskanie bogatej obserwacji. A ten świat wyobraźnia powinna ożywiać jego mieszkań-

cami z ich obyczajami i ich czynnościami rolników, rzemieślników, kupców, i z innemi ich zajęciami w fabrykach i warsztatach, w pracowniach i koszarach, nad brzegiem rzeki i na falach rzek i mórz, w dolinach górskich i na wyżynach; słowem, wszędzie, na wodzie i na lądzie, na ziemi i pod ziemią należy pokazywać życie i ruch w obrazach zmysłowych.

Kto chce mieć wzorowe opisy, jak można w nauczaniu poglądowym o przedmiotach przyrodniczych i geograficznych najlepiej dojść do celu, ten niech weźmie do ręki Hebla «Schatzkästlein»; z tej książki może się nauczyć, jak należy opisywać poglądowo. A jeśli tu i owdzie naukę geografji ożywimy barwnym utworem poetyckim, nie będzie to bynajmniej uszczerbkiem dla powagi naukowej nauczyciela i lekcji.

Nauka historii również uczyni dobrze, jeśli się zapełni życiem, pobudzającym wyobraźnię. Dzieje starożytne, z ich pozornie tak nam obcemi urządzeniami, zdaznieniami i osobistościami, zbliżymy do siebie, jeśli z niemi zestawimy pokrewne stosunki naszego życia miejskiego i państwowego w odpowiedniej formie i we właściwym wyborze; ale przytym nie należy wpadać w trywjalność i niedorzeczność. Igrzyska olimpijskie i turnieje średniowieczne nabiorą życia dopiero wtedy, gdy odpowiednie uroczystości z czasów naszych i z naszego kraju nadadzą im podstawę zmysłowej naoczności. Gmachy publiczne miasta rodzinnego, współczesne urządzenia administracyjne, kurhany i stare uroczyska, także podania miejscowe i stare zwyczaje i obyczaje, zachowane po dziś dzień, stare zwaliska i zameczyska, rozwalone mury miejskie, baszty i wieże — słowem, wszystko, co obecnie sięga odległej przeszłości albo na nią wskazuje, należy wyzyskać dla barwnego unaocznienia życia historycznego.

A teraz słówko, które jest bardzo na czasie.

Coraz bardziej do nauki historii przenika ton zbyt abstrakcyjny wskutek tego, że przemądrzali adepci nauki historycznej zbyt wielki nacisk kładą tylko na instytucje

i rugują z niej ludzi żywych, którzy przecież wytworzyli całą historję. Wybiera się nazwy i wyrazy dla instytucji, które może niegdyś istniały w tej lub innej formie, które jednak sam nauczyciel niezbyt jasno sobie uprzytomnia, a których uczeń zwykle wcale sobie wyobrazić nie potrafi. Dajmyż temu pokój. Szkoła powinna przede wszystkim pokazywać nam osoby, pełne życia i plastyczne osobistości, ażeby one tworzyły punkt środkowy, a nie blade abstrakcje. Więc w historii wszędzie, gdzie można, nawet na stopniu wyższym, na plan pierwszy należy bardziej wysuwać pierwiastek biograficzny, gdyż on najbardziej nadaje się do unaocznienia zmysłowego.

Nauka języka zwykle bardzo niedomaga pod względem swej naoczności. W używaniu języka ojezystego należy pozostawać w ścisłym związku z rzeczami i z rzeczywistością przeżytemi wrażeniami i uczuciami uczniów. Przez uzmysłowienie zewnętrzne albo wewnętrzne, słowa powinny mieć pewną wartość i znaczenie, a nie być pustymi dźwiękami. Dlatego należy w nauczaniu unikać zdań sfabrykowanych, które są tak ubogie, że nie mogą do niczego podniecać, a raczej należy czerpać ze skarbcza swego języka i nie wzdragać się używania silnych, ale przyzwoitych wyrażen ludowych, rozbrzmiewających około nas w domu i na ulicy. W omawianiu utworów literatury ojezystej wystrzegajmy się zarzucania uczniów pojęciami oderwanymi, jak metonimja, metafora, synokdocha i t. d., a na stopniu wyższym, przez «technikę dramatu» nie należy najpiękniejszych dramatów naszych mistrzów odbierać z ciała i krwi i pozostawiać tylko sam szkielet. Jak najprostsze wyrazy zmysłowe, a przede wszystkim odczytywanie, przemawiające do zmysłów, powinny wywoływać bezpośrednio zadowolenie estetyczne. Główną rzeczą jest treść dzieła sztuki, jego życie wewnętrzne, silna albo słabsza działalność osób, ich wewnętrzne uczucia, rozwój akcji z charakterów albo wbrew charakterom, oraz żywe stosunki różnych osób między sobą; abstrakcje powinny

zajmować dopiero drugie miejsce, a jeśli i tam je niekiedy pominiemy, nie będzie to wcale nieszczęściem.

Naukę języków obcych należy uzmysłwić przez ciągle poszukiwanie punktów stycznych z własnym doświadczeniem językowym ucznia. To jest rzeczą niezbyt trudną dlatego, że we własnym języku udzieliliśmy gościnności tylu wyrazom obcym. Mnóstwo wyrazów łacińskich, greckich, francuskich, niemieckich jest znane uczniom z codziennego użycia. I obrazy mogą w nauce elementarnej pomagać przy nabywaniu nowego zasobu wyrazów i przez ćwiczenia w mówieniu. Tłumaczenie z języka obcego nie powinno być bezmyślnym powtarzaniem słówek, lecz opartym na zewnętrznych i wewnętrznych wyobrażeniach odczuwaniem, które powinno popierać własne szukanie i znajdowanie. Co do lektury, to miejmy nadzieję, że już minęły te czasy, kiedy to wskutek przewagi rozbiorów gramatycznych sama treść rzeczy czytanej rozplywała się w jakiejś mgle, nieprzeniknionej dla wyobrażenia, bez wszelkiego wrażenia.

Mapy i rysunki obecnie służą do objaśniania autorów obcych, niekiedy może aż nadto, tak, że przy wymuszonej naoczności zewnętrznej nieraz na tym traci naoczność wewnętrzna, polegająca na tym, żeby uczeń żył w tym, co czyta, jak gdyby było obecne, żeby to, co czyta, zamieniało się w coś odczuwanego, widzianego i doświadczonego przez niego samego. Należy więc wszystko tak objaśniać, aby szczegóły przedewszystkim były unaocznione w najszerszym znaczeniu tego wyrazu, podobnie jak w naukach przyrodniczych; a potem dopiero należy się wdawać w pierwsze i ostatnie wyjaśnianie całości i pogłębiać duchowo to, co powstało z wrażenia zmysłowego. W tej dziedzinie można zrobić więcej, niż się zwykle przypuszcza. Np. w szkole realnej przy nauce języków nowożytnych, a w gimnazjum przy nauce łaciny na stopniu najniższym, zbyt często zapomina się wskazać uczniom, kto mówi albo mówił językiem, którego naukę się rozpoczyna. Już na pierwszej lekcji trze-

baby uczniom pokazać na mapie, gdzie należy szukać terytorjum języka, którego mają się uczyć. To bardzo się przyczynia do ożywienia lekcji. Wszak ogólna Pedagogika praktyczna nie ma zadania zapuszczać się za nadto w szczegóły; to należy do tych części dzieła, które mówią osobno o różnych przedmiotach nauczania; ale powinna wskazywać niektóre przykłady, aby poprzeć swoje przepisy.

To chcielibyśmy jeszcze uczynić, wspominając o omawianiu kwestji etycznych i religijnych na lekcji. I tutaj należy unikać podawania reguł abstrakcyjnych i kazań na temat zasad moralnych. Należy raczej przytaczać wybitne i wyraźne typy moralne, w których się wyrobiły ideały etyczne, albo też obrazy, któreby mogły uzmysłwić zjawiska etyczne. Znajdziemy, czego nam potrzeba, w życiu potocznym, w historii świętej i świeckiej. A jeśli chcemy użyć przypowieści, może nam do tego dać wzór księga ksiąg. Tam Chrystus bierze najprostsze, najbardziej znane zdarzenia i stosunki życiowe, aby na nich uczyć prawd duchowych królestwa niebieskiego. Tam występują przypowieści, pełne ludzi i spraw życia powszedniego, pełne wyrazistości naocznej. Występuje tam pole w najrozmaitszych swych stosunkach, nasienie, siewca, żniwa, lilje polne, kąkol wśród nasienia, ciernie i głogi, pasterz i trzódka, winnica i winorośle, rybak ze swą siecią, kupiec, poszukujący kosztownych pereł — słowem, wszędzie obrazy prawd wieczystych są wzięte z całej pełni życia, podpadającego pod zmysły. Na takich przykładach możemy się ćwiczyć!

Sokrates również nie wahał się prowadzić swych uczniów do zgiełku ulic i rynku i do warsztatów rzemieślniczych, aby tym sposobem młodzieńców, żadnych wiedzy, od silnych wrażeń zmysłowych poprowadzić do dziedziny nauki. Dla prawd etycznych i religijnych szukajmy uzmysłowienia także w dobitnych bajkach ludowych, oraz w poezji świeckiej i religijnej. A jeśli kiedy się zdarzy, że nie można czegoś uzmysłwić tak, jakby

się pragnęło, albo jeśli pojęcie tej rzeczy jest zbyt złożone i rozległe, to trzeba się uspokoić i mieć cierpliwość. Takich pojęć, jak: małżeństwo, pochodzenie, kąć, accusativus cum infinitivo, ablativus absolutus, państwo, Kościół, wojskowość, granica, góry, żadnymi fortelami unaocznienia nie można odrazu wyjaśnić w całej pełni; trzeba się więc zadowolnić tą lub ową cechą naoczną, albo też zgóry uznać zrozumiałość tych wyrazów. Tak samo postępować należy z pojęciami oderwanymi i kategorjami logicznymi. Powód, pobudka, następstwo, skutek, cel i tym podobne pojęcia trudniejsze niech się rozwijają powoli; pod tym względem formułujemy swoje pytania, o ile możności, konkretnie: «Skąd to powstało, że...?» «Kto był winien, że...?» «Co się stało w następstwie tego lub owego zdarzenia?» «Dlaczego ten lub ów uczynił to a to?» «Co chciał przez to lub owo osiągnąć?»

Podobnie zamiast gołych definicji należy używać silnych pytań ad hominem. Zawahałbym się zapytać ucznia: «Co to jest odwaga?» Użyłbym pytania konkretniejszego: «Czy już widziałeś kiedy człowieka odważnego?» albo: «W czym okazała się przy tej a tej okoliczności odwaga tego a tego człowieka?» Nie należy się pytać: «Co to jest zazdrość?» lecz: «Czy znasz człowieka zazdrosnego?» «Czy już byłeś kiedy zazdrosny?» Tym lub podobnym sposobem należy dążyć do uzmysłowienia wszelkiego nauczania; tylko wtedy będzie ono skuteczne.

17. Język, tempo, ton i nastrój w nauczaniu. Wiele przyczynia się do unaocznienia i ożywienia wykładu: język, tempo, ton i nastrój właściwy. Tutaj wszędzie stawiamy nauczycielowi główne wymaganie: niech służy za wzór, niech swym przykładem budzi chęć naśladowania, niech w uczniu wciąż wywołuje pragnienie dorównania mu w tych subtelnych rzeczach zewnętrznych, posiadających głęboką wartość wewnętrzną. Kto ma uczyć dobrze mówić, ten musi przede wszystkim sam mówić dobrze i bardzo starannie przestrzegać dobrego mówienia, ponieważ dobry język jest duszą wszelkiego nauczania i najlepszą

rękojmią rzeczywistego powodzenia w nauczaniu. Przedewszystkim należy mówić wyraźnie i jasno i bezwarunkowo wymagać tego samego od uczniów we wszystkich klasach: w klasach niższych dlatego, ponieważ wyraźność słów i jasność pojęć są ściśle powiązane z sobą, i ponieważ wyraźne i jasne słowa wrażają się w pamięć mocniej i trwalej, niż dźwięki zatarte, zagmatwane i nawpół dosłyszane; w klasach średnich dla tego samego powodu, oraz dlatego, aby przeciwdziałać niezręczności, nieśmiałości i mrukliwości, które na tym stopniu szczególnie się ukazują i w latach rozwoju zatrzymują młodzież; w klasach wyższych zaś, aby skutecznie zwalczać fałszywą pychę, obojętne niedbalstwo i wygodne lekceważenie.

Ciche i niewyraźne mówienie należy zwalczać życzliwą zachętą, gdy jego przyczyną jest nieśmiałość, a z surowością, gdy pochodzi z niedbalstwa, obojętności, ociężałości, wogóle z braku siły woli albo powolnego myślenia. Należy zawsze wymagać wyraźnego wymawiania końcówek wyrazów. Że w życiu potocznym niezawsze je wymawiamy tak wyraźnie, jestto zarzut chybiony. W szkole nieraz powinien panować niezwykły ton życiowy; bo w niej jest arena do ćwiczenia duchowego, w której podobnie, jak na polu ćwiczeń wojskowych, mamy prawo wymagać kroku powolnego i niezwykle zaakcentowanego, oraz ruchów ściśle wymierzonych, których później tak ściśle wykonywać nie będziemy, ale które łagodzić będziemy w formie piękniejszej.

Czystości i jasności języka nie należy również zamącać wyrażeniami gwarowymi, a zwłaszcza błędami językowymi, prowincjonalizmami i wyrazami gminnymi.

Należy żądać od nauczyciela, żeby jego język przystosował się do wieku uczniów; jego język powinien być prosty, a nie górnołotny i uczony, powinien być łatwo zrozumiały, nie sztuczny, nie wyszukany i wymuszony, lecz swobodny i wolny od wszelkiego udawania; nie powinien się popisywać wyrazami obcymi, lecz powinien używać wyrazów swojskich, gdzie to jest możliwe. Żąda-

libyśmy za wiele, gdybyśmy chcieli całkiem zabraniać wyrazów obcych; bo ta cząstka kosmopolityzmu, która z natury tkwi w każdym narodzie nowożytnym, musi się ujawniać także w szkole. Dla rzeczy wielkich, szlachetnych, wzniosłych i świętych szukajmy odpowiedniego wyrazu i zwrotu. I jeszcze jedno: nie należy mówić za wiele, używać zbyt wielu słów, nie należy być gadatliwym; lecz zawsze należy zmuszać uczniów do mówienia.

Właściwe tempo i ton powinny również być zachowywane przez nauczyciela, a gdzie tylko można, także przez ucznia. Słuchając form gramatycznych albo słówek, przy łatwiejszych rachunkach pamięciowych, przy tabliczce mnożenia można żądać szybkiej odpowiedzi, aby przyzwyczajać do szybkiej orientacji i aby nie tracić czasu. Ale gdzie nie chodzi o przepowiadanie czysto pamięciowe, gdzie pewną rolę odgrywa rozum ze swemi sądami i wnioskami, tam trzeba postępować spokojnie i z rozważą i w każdym razie uwzględniać także głowy myślące powolniej, podobnie jak i w życiu codziennym każdemu rozumnemu człowiekowi dajemy czas do namysłu. Ale w nauce, w której główną rzeczą jest coś uroczystego, poważnego i szlachetnego, należy dawać przewagę tempu i tonowi uroczystemu i strzec zarówno siebie, jak uczniów, od paplania i odklepywania, które niestety zdarza się często właśnie tam, gdzie jest najmniej właściwe, mianowicie w nauce języka ojczystego i religji.

A z tonem ściśle się łączy podnoszenie i zniżanie, odpowiednia modulacja głosu, kadencja i rytm. Niema nic nudniejszego, bardziej męczącego i bardziej usypiającego nad mowę zawsze jednakową i sposób mówienia monotony, który jednakowo się zaznacza przy myślach najpiękniejszych, najwnioślejszych i najgłębszych, jak przy zwrotach potocznych. Ażeby zaś ton przyjemnie i odpowiednio się zmieniał, do tego jest potrzebny nastrój, przystosowany do każdej treści, nastrój, którego niestety wielu nie umie wywołać ani w sobie, ani w uczniach,

tak, że patrząc na ten brak nastroju w nauczycielu i w uczniach, mimowoli stajemy w położeniu przedmiotu wykładanego i w jego imieniu przypominamy sobie słowa ewangeliji (Mat. XV, 8): «Ten lud czci mię wargami, ale serce ich daleko jest ode mnie». We wszystkich tych wymaganiach pod względem języka, tonu, tempa i nastroju nauczyciela i uczniów tkwi dzielna i subtelna karność wewnętrzna, która zanadto mało jest oceniana i wykonywana, właśnie dlatego, że jak wszelka karność, jest tak trudna do wykonywania. Kto zawsze przemawia starannie, czysto, jasno, wyraźnie, we właściwych wyrazach i odpowiednio do treści, kto zawsze usiłuje trafić w ton właściwy i we właściwe tempo, kto nastrojem swoim przenika treść, ten na samym sobie podejmuje się wychowywania, stanowiącego samo przez się ważną część wychowania własnego i odbijającego się również na innych stronach wychowania. Całe nauczanie języków, przedewszystkim języka ojczystego, ale i języków obcych, musi na tym zyskać niemało, o wiele więcej, niż przez wszelkie programy i regulaminy autoramentu starszego i nowszego.

18. Wykład. Do przekazywania materiału naukowego uczniom służy przedewszystkim wykład nauczyciela. Jaki on ma być pod względem formy, to wynika z dwóch poprzedzających rozdziałów. Przez wykład jednak rozumieć należy nie tylko nieprzerwane, powiązane z sobą mówienie nauczyciela, któreby tak, jak w audytorjum akademickim, zaczynało się z początkiem lekcji i z jej końcem się kończyło, lecz każde dłuższe objaśnienie, podawane przy opowiadaniu, opisie, omawianiu zdań ogólnych, przerabianiu materiału lekcji, ogólnym powtarzaniu. Wszystkie te punkty omówimy szczegółowo w następujących rozdziałach. Deklamacja, która również tu należy, tworzy tak ważną część nauki języka ojczystego, że ją słusznie należy pozostawić tej nauce.

Każdy zaś wykład nauczyciela opierać się musi na pewnych wiadomościach uprzednich ucznia; jeśli tych

wiadomości brak, albo jeśli zawierają pewne szczyrby, to naturalnie wykład musi chybiać celu; tak niestety dzieje się jeszcze zbyt często, ponieważ w szkołach panuje jeszcze zanadto duch akademicki *ex cathedra*, gdy odpowiedniejsza byłaby czysto szkolna wymiana materiału naukowego. Dłuższy wykład, podobny do wykładu akademickiego, jest właściwy tylko wobec uczniów starszych, gdyż dopiero oni zdołają dłuższy czas słuchać uważnie, ujmować cały bieg myśli i potym wydawać to, co słyszeli. Im młodszy uczniowie, tym mniejsze powinny być urywki wykładu, tym częstsze przerwy, aby umożliwić powtórzenie rzeczy słyszanych i upewnić się, iż uczniowie wszystko zrozumieli. Język powinien być prosty, budowa zdań niezawiła, okresy przejrzyste; należy unikać wyrazów niezwykłych; wygłaszanie wykładu powinno być naturalne, ale urozmaicone pod względem tonu i nastroju; plan wykładu powinien być przejrzysty, dla łatwiejszego zrozumienia i spamiętania. Należy przemawiać swobodnie, aby osiągnąć wrażenie i mieć oczy otwarte na to, czy uczniowie słuchają uważnie i czy wykład wywiera jaki skutek. Należy odrzucać dyktowanie, jeśli uczniowie mają odpowiedni podręcznik; gdyby takiego podręcznika nie było, można od biedy uciec się do dyktowania; ale w każdym razie należy je conajwyżej uważać za zło konieczne. Więc należy, o ile możności, unikać tego złego i zmuszonego zwyczaju, który powstaje często tylko z zamiłowania wygody albo z próżności nauczyciela, albo też z nieumiejętności przystosowania się do podręcznika. Bardzo rozsądnie wyraża się o dyktowaniu i notowaniu wykładu Jäger (miejsce przyt., str. 6): «Żeby uczeń klas najwyższych w czasie wykładu (nauczyciela) pisał, zapisywał jego wykład, temu trudno przeszkodzić; zarozumiała dydaktyka historii nawet na to pozwala, nazywając to «robieniem notatek» i jednocześnie ganiąc zapisywanie całego wykładu. Ale dyktować wykładu nauczyciel nie powinien, chyba po dłuższym rozdziale może podyktować zwięzły jego plan, według któ-

rego uczeń ma powtarzać materiał, który się przeszło». A ten przepis, stawiany dla klas najwyższych, należy przenieść odpowiednio i na inne klasy. W dziedzinie sztuki wykładania dobry przykład działa najlepiej. Nauczyciel, który dobrze przemawia, wychowa cały zastęp uczniów, usiłujących mu w tym dorównać.

19. Opowiadanie i sztuka opowiadania. Przechodzimy do różnych rodzajów wykładu, a najpierw do opowiadania, które jest najprostszym rodzajem wykładu. Sztuka dobrego opowiadania nie jest łatwa; szcudła akademickie należy tu całkiem odrzucić na bok. «Kto umie dobrze opowiadać, ma dzieci w swej mocy. Dobrze prawić kazanie jest łatwiej niż dobrze opowiadać: dobry opowiadacz puka do wszystkich drzwi; to pobudza wyobraźnię, to porusza serce i uczucie, to podnieca do wesołości, to wywołuje w duszy smutek i obawę. Dobry opowiadacz opowiada dla ludzi, siedzących przed nim, i do nich się stosuje; nie on chce nadawać formę publiczności, ale publiczność nadaje jemu formę, lecz z tą różnicą, że on duchowe właściwości słuchaczy, czy to są dzieci, czy ludzie dorośli, odbiera jakby w zwierciadle, aby je uszlachetniać i napowrót odbijać uszlachetnione». (L. Kellner, Aphorismen 1854).

Dlatego sztuka dobrego opowiadania jest ważną częścią sztuki pedagogicznej wogóle, dobrą i pożyteczną nie tylko dla nauczyciela języka ojczystego, ale dla każdego nauczyciela, gdy w nauce języków, religii, historii powszechnej i historii naturalnej wstępuje w dziedzinę, w której sztuka opowiadania jest potrzebna. — Dla opowiadania z pewnej strony — widocznie wskutek złego zrozumienia zdania Herbarta — zalecano sposób heurystyczny, t. j. samodzielny udział uczniów w budowie opowiadania, tak, żeby wpierw gromadzić materiał surowy, a potem z niego układać opowiadanie. To jednak wydaje mi się sposobem zbyt sztucznym i zabierającym niepotrzebnie zbyt wiele czasu. Można wprowadzić niekiedy, jeśli kto z zasady nie chce się wyrzekać heurystycznego,

wynajdującego współpracownictwa uczniów, z ich pomocą odmalowywać szczegóły jakiej sytuacji albo podejmować zmiany różnego rodzaju. Ale zresztą lepiej będzie pozostać wiernym dawnemu dobremu zwyczajowi, i to, co jest gotowe, pokazywać całkiem gotowe, a nie w strzępach heurystycznie przerobionych, zarówno, czy w swym opowiadaniu kierujemy się jakim wzorem klasycznym, czy sami opracowaliśmy opowiadanie, czy znaleźliśmy je gotowe w książce.

Historje biblijne, opowiadania historyczne, podania, baśni i tym podobne powieści, które uczeń ma wydrukowane przed sobą, nauczyciel powinien wprawdzie sam przeczytać albo oddać do przeczytania dobremu uczniowi. Potym powinien żądać powtórzenia tego opowiadania bez książki i czy to się uda lepiej, czy gorzej, nie powinien zbyt często przerywać uczniowi i przez to paraliżować jego twórczość i bezpośredniość. Albo też nie czytamy, lecz opowiadamy sami, potym żądamy treściwego powtórzenia całego przebiegu opowiadania, wypełniamy je coraz bardziej przez zręczne pytania, a potym żądamy powtórzenia wszystkiego w nieprzerwanym opowiadaniu, a nareszcie, jak przy pierwszym sposobie, żądamy wzorowego odczytania. Tę drogę zalecamy dla uczniów młodszych, mniej wyćwiczonych; tamtą dla starszych. Jeśli do lepszego zrozumienia tego koniecznie potrzeba, to należy opowiadanie poprzedzić omawianiem przygotowawczym, zwłaszcza, gdy chodzi o wyjaśnienie stosunków geograficznych, historycznych, kulturalnych i przyrodniczych. Ale to omawianie przygotowawcze powinno być krótkie i zwięzłe i odbywać się przeważnie przez pytania.

Jeśli zaś nauczyciel sam opowiada, powinien opowiadać swobodnie i nie krępując się zbyt mocno książką, w tempie umiarkowanym, ale z życiem i przejęciem, wyraźnie i pogładowo; a w każdym razie nie w bezbarwnych zarysach, lecz w uderzających rysach szczegółowych, nie obciążając uczniów datami szczegółowymi.

Przy dłuższych opowiadaniach należy postępować ustępami; wobec uczniów bardzo młodych może będzie potrzeba opowiedzieć kilkakrotnie ze względu na słabsze umysły. Krótkie streszczenie podług podanego opowiadania powinni skutecznie sami uczniowie, o ile możliwości trzymając się planu przejrzystego. Przy omawianiu bardziej szczegółowym i objaśnianiu, o czym w § 22 będzie mowa, należy się pytać nie tylko o to, co opowiadanie daje pod względem zewnętrznym, lecz także o przyczyny, powody, o pobudki duchowe, o następstwa, znaczenie i zastosowanie moralne i praktyczne. Przedewszystkim trzeba kłaść nacisk na streszczające pytania główne, dotyczące głównych punktów opowiadania. Wybitne wypowiedzenia, zwłaszcza w historii biblijnej, należy powtarzać dosłownie. Obrazy są dobre do unaooczenia opowiadań. Można pokazywać świątynie, zamki, miasta i krajobrazy geograficzne, ale nie obrazy fantastyczne, które mogą wynikać z tego jednego opowiadania, bo te krępują wyobraźnię i obrazy myślowe uczniów bardziej powstrzymują niż popierają.

20. Sztuka opisywania. Ponieważ nauczanie musi walczyć z niemałymi trudnościami, gdy potrzeba coś opisać, bardzo pożądane są osobne wskazówki dla tej formy nauczania. Opisy stosujemy głównie w nauce geografji i w naukach przyrodniczych; ale prawie we wszystkich innych przedmiotach szkolnych: w religji, historii nauce języków, w spekulatywnej nauce przyrody i matematyce stosowanej, opis również odgrywa pewną rolę.

Najpierw chodzi tu o takie wypadki, w których przedmiot, który mamy opisać, in natura jest pod ręką. Tu potrzeba rzeczywistego albo skutecznego w myśli rozłożenia i podzielenia ciała na części. Tego podejmuje się albo sam nauczyciel, rozkładając przedmiot ręką lub rozkładając go w swym wykładzie, albo też obiera sposób heurystyczny, polecając swemi wskazówkami ręce i oku ucznia, lub swemi pytaniami umysłowi ucznia wykonywać to rozkładanie i znajdowanie po-

trzebnych części. Ale przytym należy postępować bardzo dokładnie, po porządku i według pewnego planu. Uczeń powinien osobne cechy i części, które ma przed oczyma, umieć właściwie i trafnie nazywać, i te części powinny przedstawiać się jego oku we właściwym porządku. A do tego stosować się powinny pytania nauczyciela i powinny się dzielić na pytania pod względem cech i na pytania przewodnie. Te ostatnie powinny się opierać na pewnym następstwie kolejnym, które można także zapisywać na tablicy, jako wskazówkę i podstawę do następującej budowy ciągłego opisu.

Rozumie się samo przez się, że uczniowie przedmiot, który ma być opisany, powinni mieć przed oczyma, albo o ile możliwości, w rękę. Przedewszystkim przy takim nauczaniu nie należy żałować czasu; zbyt często w nauczaniu opisowym popełnia się ten błąd, że nauczyciel zbyt szybko przebiega od jednej części do drugiej, od jednej cechy do drugiej i od jednego przedmiotu do drugiego. Należy także trafnie wybierać to, co jest najważniejsze i wzorowe; obfitość materiału jest w nauczaniu opisowym wielkim złem. Jeśli to, co może służyć za wzór, stało się rzeczywistym i trwałym nabytkiem, jeśli uczeń z jednego okazu zrozumiał cały gatunek, wtedy nietrudno mu będzie przechodzić do porównywania i przenoszenia. Inne odmiany wystarczy tylko pokazać, aby od razu zwrócić oko ucznia na to, co ma zobaczyć. Więc niezbędnie potrzebne jest jak najjaśniejsze oglądanie rzeczy głównych i jak najbystrzejsze spostrzeganie rzeczy najważniejszych, choćby dlatego, że tylko ono budzi prawdziwe zainteresowanie się wykładem. Gdzie niema tego zainteresowania się, nauczyciel powinien się zastanowić nad sobą samym, czy uczynił właściwy wybór i czy uchwycił właściwą formę. A czy zainteresowanie jest zawsze żywe, to nauczyciel najlepiej pozna, jeśli w czasie nauczania będzie zwracał oczy na uczniów i o ile można — a to niezawsze jest bardzo łatwe —

będzie miał na oku całą klasę, a nie tylko przedmiot, który opisuje.

Trudności innego rodzaju nastęcza opis, gdy rzeczywistego przedmiotu nie mamy przed oczyma. Tutaj jest rzeczą bardzo ważną, żeby wyobrażenia nauczyciela i ucznia albo — gdzie są w użyciu podręczniki — autora i czytelnika się zgadzały i o ile możliwości całkowicie sobie odpowiadały. Wszak właściwe oglądanie można zastąpić słowami, obrazami, zarysami, szkicami, symbolami; należy rzucić most przez przedział między temi środkami pomocniczymi nauczania a oglądaniem rzeczywistości, przez przedział pomiędzy wyobrażeniem, które mamy wytworzyć, a bezpośrednim spostrzeganiem zmysłowym. A to można uskutecznić jedynie przez odpowiednie zastosowanie i przeniesienie nabytego już wewnętrznego zasobu wyobrażeń zmysłowych do wyobrażeń, które mają być nabyte, i przez przeniesienie własnego dawniejszego oglądania *ex natura* na wyobrażenia, które bezpośrednio nie mogą się wywiązać. Tutaj zachowują swoją moc prawidła, które w § 16 podaliśmy o naoczności nauczania.

Pomocą w takim nauczaniu będą obrazy; ale te obrazy trzeba widzieć właściwie, uczniowie powinni do nich przykładać miarę właściwą i widzieć je wszechstronnie; oprócz tego, używać będziemy modeli, map, zarysów, które właściwie nie są obrazami poglądowymi i odbitkami, lecz środkami pomocniczymi i symbolami, w które tylko w tym razie można z powodzeniem włożyć oglądanie rzeczywistości, jeśli, jak przy odczytywaniu map, najpierw z otaczającej rzeczywistości (klasy szkolnej, miasta rodzinnego i t. p.) do tych środków pomocniczych włożymy to, co uczniowi jest dobrze znane, i co on może z nich wyczytać i rozszerzyć do nowego nabytku poglądowego. Ale przy wszelkich opisach przedewszystkim jedna rzecz jest najlepszym środkiem pomocniczym, mianowicie, żeby ożywić to, co jest martwe, żeby to, co w rzeczywistości jest początkowo martwym ukła-

dem obok siebie, zamienić na ożywioną rzeczywistość i na żywy przebieg po sobie. To w naukach przyrodniczych nie będzie zbyt łatwe; ale i tutaj przy troszce dobrej woli i niejakiej zręczności artystycznej jest to możliwe. Jeśli np. botanik ma opisać jaką roślinę, niech nie daje odrazu systematycznego jej opisu, lecz niech wprzód czerpie z pełni życia, opowiadając, jak roślina rozwija się z nasienia aż do jej eksploatacji przez człowieka, albo aż do bezużytecznego zwiędnięcia; niech postępuje krok za krokiem, tak, żeby można niejako historycznie śledzić powstawanie i rozwój rośliny od korzenia, przez łodygę, liście i kwiecie aż do owocu, żeby więc roślina niejako rosła przed naszymi oczami. A zoolog, opisując zwierzę, niech postępuje podobnie. Od nasienia aż do owocu, od powstania aż do zniknięcia, można rośliny i zwierzęta opisywać tak, że wszystkie wybitne, ważne ich cechy w całej pełni życia można stawiać przed oczyma ucznia.

Nawet martwy minerał można ożywić, przedstawiając pracę ludzką nad nim i jego użytkowanie. Wprawdzie nadęta uczoność krzywić się będzie, patrząc na taki sposób nienaukowy; ale kto widział, jakie nauczanie działa najskuteczniej, a jakie szerzy naokoło śmiertelne nudy, ten wie, na co właściwie należałoby się krzywić. O opisie geograficznym i topograficznym można powiedzieć to samo. Kto tutaj szczegóły większej albo mniejszej mapy umie zręcznie ułożyć jedno po drugim i umie stać się jakby przewodnikiem w wędrówce po tych szczegółach, kto umie z kraju do kraju, od góry do góry, od miasta do miasta, od rzeki do rzeki prowadzić z pełnym życia urozmaiceniem, ten będzie miał po swojej stronie pilnie uczących się i nie będzie chyba w kłopotcie, jak należy urządzić dobry opis.

21. Omawianie zdań ogólnych. Także dla omawiania i zdobywania zdań ogólnych, przedstawiającego niejedną trudność, potrzeba odpowiednich wskazówek, aby uniknąć

błądów. Wszak sposób stary i trochę patryjarchalny polegał na tym, że przedstawiano odrazu całkiem gotowe zdania, jedno po drugim, sposobem dogmatycznym: w religii zasady etyczne, w matematyce i fizyce prawa matematyczne i fizyczne, w gramatyce prawidła; że je przepowiadano, dyktowano, kazano odczytać i wykuwać na pamięć, a wśród tego dawano jakieś objaśnienia i z tych okolicznościowych objaśnień układano ogólne ich uzasadnienie. Tego sposobu nie można zalecać nauce szkolnej, która ma rzeczywiście kształcić i ćwiczyć w myśleniu logicznym. Można go stosować przy prawidłach łatwych, odrazu zrozumiałych, zwłaszcza, gdy chcemy oszczędzać czas. A zresztą należy postępować metodą indukcyjną, która wychodzi od zjawisk szczegółowych i od szczegółów i logicznie dochodzi do zdania ogólnego. Przy odnajdowaniu praw przyrody należy wychodzić od obserwacji faktów i od doświadczeń, potem zestawiać fakta zaobserwowane i z nich wywodzić prawo przyrody. Wnioski błędne, które mogą jeszcze się zdarzać, należy prostować faktami. Przebieg postępowania w szczegółach będzie taki, że pytanie, o które tu chodzi, wpierw zaznaczymy, sformułujemy i rozwiniemy, że dla rozwiązania tego pytania podejmiemy próbę, którą należy dokładnie omówić. A skoro otrzymamy odpowiedź na to pytanie, należy przeprowadzić dowód jej słuszności zapomocą innych wypadków, które nie wszystkie wymagają wykonania w całej rozciągłości, lecz mogą być przyjęte na słowo. Podobna będzie droga, gdy każę z przykładów wywnioskować prawidła gramatyczne i zdania ogólne treści etycznej, religijnej albo historycznej. Dedukcyjnie, czyli od prawa do zjawiska szczegółowego, postępować będąc potem, gdy będzie chodziło o zastosowanie prawa, pojęcia ogólnego i prawidła do wypadków szczegółowych, do innych zjawisk przyrody, do zadań arytmetycznych i geometrycznych, do zagadnień etycznych i religijnych, oraz do tłumaczenia z obcego języka.

Wyjaśnijmy to wszystko zapomocą przykładów. Doświadczenie albo eksperyment poucza, że żelazo rozciąga się przez ogrzanie i że także na innych metalach można wykazać to samo zjawisko; a więc wolno nam przyjąć zdanie ogólne: że metale rozciągają się wskutek ciepła.— Że woda paruje wskutek ogrzania, jest rzeczą wiadomą. Z tego przy pomocy innych przykładów można dojść do zdania ogólnego: że ciała ciekłe przez dostateczne ciepło zamieniają się w parę. Podobnie z pewnych faktów mogę wywieść zdania, że przez ciepło powietrze się rozszerza, że głos powstaje, gdy części jakiego ciała są wprawione w drganie, że prąd galwaniczny magnetyzuje żelazo.— Prawidła gramatyczne wyprowadzać będziemy ze zdań szczegółowych; np. ze zdań: «chory potrzebuje lekarza», «chłopiec potrzebuje mojej pomocy», wyprowadzimy prawidło, że «potrzebować» ma dopełnienie w dopełniaczu.

Jeśli mamy odpowiedzieć na pytanie: «Jakie dzieła są dozwolone w święto?» wtedy nauka powinna postępować następującym sposobem: 1. Chrystus pozwalał swoim uczniom w sabbat zrywać kłosa: to było dziełem konieczności. Chrystus w sabbat uzdrawiał chorych: to było dziełem miłości. 2. Ustalenie zdania: Dozwolone są w święto dzieła konieczności i miłości. 3. Zastosowanie do nowych przykładów: zwózka zboża w niedzielę, gaszenie pożaru, oraz wszelka pomoc, udzielona bliźniemu w wielkiej potrzebie, są także dozwolone.— W nauce historii będę się starał zdobywać zdania ogólne, aby poznać prawa rozwoju historycznego. Z walk, które różne ludy toczyły za swoją wolność, wywnioskuję prawdę ogólną, że człowiek dąży do wolności i niepodległości. Z błędów, które niektóre narody doprowadziły do upadku, docho-dzę do poznania pewnych, powtarzających się w życiu narodów, przyczyn jednorodnych i stąd wyprowadzę zastosowanie do własnego narodu.— Definicje są również zdaniami ogólnymi, które należy otrzymywać tą samą drogą. Pokazujemy na kwadracie, że boki przeciwległe są równoległe, że wszystkie boki są równe i że kąty są

proste, i dodajemy, że taki czworobok nazywa się kwadratem. A potem żądamy ułożenia zdania ogólnego z owych spostrzeżeń szczegółowych, a to zdanie ogólne będzie właśnie definicją kwadratu. Przy definicjach pojęcia przymiotu najlepiej jest wychodzić od jednostek ludzkich. Tak np. można zdefiniować szczodrobliwność, powiadając najpierw tylko: Człowieka nazywamy szczodrobliwym, który chętnie oddaje innym z tego, co posiada. A potem dopiero należy przejść do definicji przymiotu, do pojęcia ogólnego.

22. Sztuka objaśniania. Dla wykładu, dla sztuki opowiadania i opisu, oraz dla formułowania zdań ogólnych jest rzeczą bardzo ważną, aby nauczyciel był wywieszony w sztuce objaśniania. Ta sztuka wchodzi do wszystkich form nauczania i do wszystkich przedmiotów szkolnych; jest potrzebna w nauce języka ojczystego przy omawianiu czytanek poetycznych i prozaicznych, w nauce religii przy katechizacji i opowiadaniach z historii św., w nauce historii i geografii, jeśli są w użyciu podręczniki wymagające objaśnień — a tego wymagają wszystkie — i nareszcie w nauce matematyczno-przyrodniczej. Ścisłych prawideł, jednakowo przydatnych do wszelkiego materiału naukowego, prawie całkiem nie można podawać, bo nigdzie prawidła nie miałyby tyle wyjątków, ponieważ różnaitość materiału, wymagającego objaśnień pod względem formy zewnętrznej i treści wewnętrznej jest tak wielka, jak różnaitość bytu na szerokim świecie. Jednak podane tutaj prawidła z łatwością będzie można przenosić z jednego przedmiotu szkolnego na drugi, ponieważ wszelkie przedmioty szkolne, o ile wymagają objaśniania, należą do zakresu języka ojczystego, i ponieważ właśnie przy objaśnianiu każdy nauczyciel przedmiotów poszczególnych staje się jakby nauczycielem języka ojczystego.

Pierwszym żądaniem, stawianym temu, kto chce objaśniać, jest, żeby wiedział, co potrzebuje objaśnienia; aby zaś to wiedział, powinien całkiem panować nad swym

materiałem i dokładnie znać zdolność i pojętność swych uczniów. Następnie powinien unikać różnych błędów, często popełnianych właśnie przy objaśnianiu. Czy to mu się uda, zależeć będzie głównie od tego, z jaką starannością i z jakim przejęciem przygotowuje się na lekcję i z jaką uwagą śledzi skutki swego nauczania i zrozumienie wykładanego materiału przez uczniów.

Objaśnienie często zaczynać się powinno od wyjaśniających uwag przygotowawczych. Te uwagi, zależnie od rozmaitości przedmiotu, muszą przybierać formę rozmaitą. Pożądane i potrzebne są zwłaszcza wtedy, gdy w omawianym materiale jest mnóstwo pojęć i stosunków, bardzo odległych od zakresu wyobrażeń ucznia. W historjach biblijnych, w których obyczaje, urządzenia, prawa, okolice i czasy najczęściej są bardzo odległe od widnokregu uczniów jeszcze mało rozwiniętych, takie uwagi przygotowawcze często będą nieodzowne, podobnie i przy czytankach podobnego rodzaju w języku ojczystym albo obcym. W innych wypadkach, gdzie trudniejsze pojęcia albo nieznanne stosunki nie są tak liczne, można sobie oszczędzić tych wyjaśniających uwag przedwstępnych. W każdym razie, należy unikać zbyt długich wywodów uprzednich, uprzedzających to, co w przedmiocie objaśnianym jest najlepszego, popierających lenistwo umysłowe ucznia, osłabiających wrażenie czytanki, psujących efekt i uszczuplających ćwiczenie umysłowe. Miejsce takich uwag uprzednich przy łatwiejszych czytankach na niższym stopniu nauki języka ojczystego, a także w nauce religji, może zastąpić wyraziste czytanie nauczyciela; bo czytanie dobre, umiejętne, zachowujące właściwe pauzy jest już więcej niż połową objaśnienia, zwłaszcza gdy chodzi o utwory liryczne. Takie czytanie odradza wyjaśniania uczniowi podział, pozwala mu odróżniać rzeczy główne od drugorzędnych, budzi w nim właściwy nastrój i właściwą wrażliwość.

Właściwe objaśnianie szczegółowe w tym razie już często będzie tylko pokłosiem, a w innych ra-

zach będzie obszerniejsze. Ale przytym należy unikać niektórych błędów. Trzeba być bardzo ostrożnym z definicjami; bo definicję rozumie tylko ten, kto pojęcia definjowane, choćby niedokładnie, już posiada w swym umyśle. Następnie powiększy się jeszcze niezrozumiałość, zamiast zrozumiałości, gdy zamiast jednego nieznanego pojęcia użyjemy drugiego, równie niezrozumiałego dla ucznia albo równie abstrakcyjnego. Należy raczej zwracać się do przykładów i do żywej rzeczywistości, gdyż jej się czepia wszelkie myślenie jeszcze nierozwinięte. W tej dziedzinie popełnia się niezmierne mnóstwo błędów; wtedy uczniowie jak papugi powtarzają rzeczy, które są tylko zasobem słów, a nie nabytkiem rzeczywiście przetrawionym. «Ja jeszcze coś wiem!» powiada Karol, synek Götza von Berlichingen, do swego ojca. A gdy ten się zapytał, co to takiego, chłopiec paple: «Jaxthausen, jestto wieś i zamek nad rzeką Jaxt, od dwustu lat własność dziedziczna panów z Berlichingen». Na zapytanie ojca, czy zna panów z Berlichingen, chłopiec patrzy zdumiony na ojca, gdyż przy tej wielkiej uczoności wcale mu nie przyszło na myśl, że to, czego się nauczył, dotyczy jego własnego ojca, który nigdy nie uczył się takiej czezej paplaniny, ale znał wszystkie ścieżki, drogi i brody, zanim wiedział, co to jest rzeka, wieś i zamek. A jak tutaj chłopczyk Karol, tak i wielu uczniów papla tylko słowa, nie domyślając się wcale, o czym mówią.

Pojęcia takie, jak łaska, pokuta, wiara, sprawiedliwość, odrodzenie, polityka, interesa, chwila i Bóg wie, ile jeszcze innych z różnych lekcji szkolnych wrywają się z zapasu słów niezrozumianych, a mówiący właściwie wcale nie wie, o czym mówi. Takiemu «otwieraniu gęby i młóceniu słomy» powinna wciąż przeciwdziałać dobra sztuka objaśniania. — Inny błąd polega na tym, że objaśnianie ma przebieg zbyt jednostronnie pouczający, że nauczyciel sam za dużo mówi, zamiast wywoływać żywą wymianę pomiędzy sobą a uczniami. Przy wszelkim objaśnianiu chodzi przedewszystkim o wewnętrz-

ny udział i własną pracę wszystkich uczniów. Przytym panować powinny w klasie ciągle pytania i odpowiedzi, życie i współzawodnictwo; cokolwiek uczeń może wyjaśnić, tego nie powinien wyjaśniać nauczyciel; bo mądre usta dziecięce nieraz to zrobią o wiele zrozumialej i plastyczniej, niż najmądrzy wykład nauczyciela.

Dobre objaśnianie, takie, jakim być powinno, zawsze stosować się będzie tylko do potrzeby objaśnienia, leżącej w samym przedmiocie wykładanym, oraz do potrzeby objaśnienia samego ucznia; nie powinno więc dawać za wiele, albo nawet trywjalnie objaśniać tego, co wcale objaśnienia nie potrzebuje. Przytoczymy tu odstraszący przykład, jak nie należy objaśniać. Regener, Methodenlehre (str. 107) tak objaśnia Uhlanda Pieśń niedzielną owczarka, zwrotkę 3: «Na co zwraca owczarek swoją uwagę? Na niebo. Jakie jest niebo? Poważne i uroczyście. Jakim mu się wydaje? Jak gdyby chciało się otworzyć. To jest szczególnie nastrój świąteczny. Kto inny nie byłby tego spostrzegł. A kto jedynie to spostrzegł? Owczarek. Dlaczego on to spostrzegł? Ponieważ jest w nastroju podobnym. Jak więc odzywa się jeszcze raz z całego serca? To jest dzień Pański!»

Jakżeż czeigodnie brzmi w porównaniu z tą czcą i rozwlekłą gadaniną stare objaśnienie Hesekeiela: «A jak szczęśliwie (w zwr. 3) pochwycony jest z najgłębszego wnętrza duszy ludzkiej ten rys, że ta dusza na prawdziwą niedzielę życzy sobie także i w przyrodzie właściwego tonu duchowego, ciszy i pogody świątecznej. Owczarz tak był zatopiony w sobie, że świat istniał już tylko dla jego zmysłu wewnętrznego, a przebudzony nanowo zmysł zewnętrzny pada na hołdujący wraz z nim świat zewnętrzny, na świętujące wraz z nim niebo. «To jest dzień Pański!»

«Zawiele» jest wogóle pedagogicznym złem naszego czasu. Komentarze przybierają już większe rozmiary, niż same dzieła komentowane, i komentatorowie kroczą dumnie, niż czyniliby nasi najwięksi poeci. Także książki,

pisane w celu objaśniania, zawierają zbyt wiele niepotrzebnego balastu. Wszak doszło już do tego, że objaśnienie do Uhlanda «Wyboru cesarza» na $1\frac{3}{4}$ stronicach in quarto w 16 numerach wymienia i opisuje insygnja cesarskie, a w objaśnieniu do Müllera «Odlewu dzwonu w Wrocławiu» jest zapisany rok założenia, styl kościoła św. Magdaleny, oraz nazwisko i daty z życia majstra, który odlał dzwon. Wobec tego przy każdym objaśnieniu przestrzegać powinniśmy zasady: «Jak najmniej, tylko tyle, ile potrzeba», aby osiągnąć właśnie to, co sam autor miał na myśli. Dlatego i przy objaśnianiu dzieł w obcym języku należy unikać obszernych objaśnień i wywodów gramatycznych, oraz niepotrzebnego rozglądania się naprzód, wstecz i naokoło. Materiał wykładany jest rzeczą główną, objaśnienie musi pozostać rzeczą drugorzędną; celem jest zrozumienie rzeczy, objaśnienie tylko środkiem i narzędziem.

Wszelkie objaśnianie będzie się obracało w dwóch kierunkach: jako objaśnienie wyrazów i zdań w kierunku językowo-gramatycznym i jako objaśnienie pojęć, wyobrażeń i sądów w kierunku rzeczowym. Na własny użytek należy oddzielać objaśnienie językowe i objaśnienie rzeczowe; czy jednak na lekcji wypadnie nam zachować to odróżnienie i dwa razy przechodzić rzecz, którą mamy objaśnić, to zależy od tego, czy tej rzeczy jest mniej czy więcej. Objaśnienie językowe ma wyrazy nieznanne i ciemne zastępować znanymi, odleglejsze — bliższymi, mniej używane — utartymi, przestarzałe — dziś używanymi, obce — swojskimi; wywody etymologiczne wprawdzie przyczyniają się do zrozumiałości, ale należy je stosować tylko o tyle, o ile potrzeba, i przytym nie wpadać w niepotrzebną zabawkę. Wszędzie należy unikać długich wywodów lingwistycznych; one tylko wtedy będą właściwe, gdy rzeczywiście się przyczyniają ku wtajemniczeniu ucznia do wewnętrznego życia języka, ku wzmocnieniu zrozumienia tego życia i o ile mogą na przyszłość nam zaoszczędzić powtórných

objaśnień. — Objasnienie zdania zajmuje się usuwaniem trudności gramatycznych, uzupełnianiem i układem zdań; jest ono potrzebne, gdy natrafimy na szyk niezwykły, na konstrukcje dawniejsze i dziś nieużywane, na zdania niedokończone, na dłuższe okresy, które należy rozłożyć na krótsze, aby poznać ich budowę. — Objasnienie rzeczowe polega na objaśnianiu rzeczy, stosunków, pojęć na wielkim i małym świecie; do tego należy używać wszystkich środków unaczyniania i włączania do dawniejszego zasobu wyobrażeń i pojęć; dobitne przykłady, doświadczenie życiowe, opisy, krótkie powiastki, wyjaśniające to pojęcie, omówienia własności i objawów tego pojęcia, umieszczanie pojęcia w pewnym szeregu pojęć, rozkładanie pojęcia na jego części, wyliczanie jego rodzajów, stwierdzanie zwyczaju językowego, jeśli ten sam wyraz używa się w różnych znaczeniach, stosunki podobieństwa, różnicy, przeciwieństwa, przyczyny i skutki—to wszystko i wszelka inna pomoc, jaka może oprócz tego nastreczyć się zręcznemu nauczycielowi, może się przyczynić do objaśnienia. Zwłaszcza należy w całej pełni wyzyskiwać podobieństwo i przeciwieństwo. Np. pokorę można wyjaśnić przez pychę, miłość przez nienawiść, radość przez smutek, szczodroblivość przez skąpstwo i t. p.—Siły i mocy nabiera objaśnienie także przez zastosowanie do własnych doświadczeń.

Objaśnianie sądów nie powinno spuszczać z oka ich związku z całością; zdania ogólne należy, podobnie jak pojęcia, wyjaśniać przez przykłady, oświetlać przez opowiadanie, a przedewszystkim przyswajać na podstawie własnego doświadczenia życiowego. A na stopniu wyższym należy zdania ogólne przenikać tym sposobem, że wywołuje się zręcznie pewne wątpliwości i wzywa się ucznia, żeby wypowiedział swe zdanie o tym, czy te wątpliwości są uprawnione. Ale przytym trzeba postępować z wielkim taktem; kto nie jest całkiem pewny siebie, niech lepiej da pokój takim pytaniom powątpiewającym. Przedewszystkim zaś należy pamiętać o tym, że

objaśnienie ma tylko wyłożyć to, co rzeczywiście tkwi w samej rzeczy, a nie wkładać w nią tego, co z nią ma tylko luźny związek. Oprócz tego niejedno trzeba pozostawić przyszłości: uczeń nie może wszystkiego zrozumieć od razu; nieraz trzeba będzie poprzestać na tym, że uczeń nabierze choć tylko słabego wyobrażenia o istocie jakiej rzeczy albo stosunku; ale zawsze należy podawać uczniowi pewną podnieętą do rozwijania się wyobrażeń i uczuć, nie używając jednak do tego wielu słów; po tym można już resztę pozostawić przyszłości i dalszemu rozwojowi ucznia.

Po wyjaśnieniu szczegółowym, przeprowadzonym z możliwą prostotą, ożywieniem i mądrym ograniczaniem się, należy powtórnie w krótkości dać podział budowy całego materiału wyłożonego albo przeczytanego. I tutaj należy zachować pewną miarę; nie należy postępować zbyt drobiazgowo i sztucznie, nie używać wielkiego aparatu terminów technicznych. Do idei, do głównej myśli i duszy jakiego materiału naukowego dochodzi się najlepiej przez to, że się go zbytecznie nie przerabia i na wszystkie strony wygniata. «Nie stawaj co chwila między uczniem a poematem, nie przerywaj czytania co chwila swemi uwagami; czekaj, aż będzie przeczytany do końca, a potem możesz zadawać pytania». (Jäger, dzieło przyt. str. 12).

Czy objaśnienie ostatecznie się udało, o tym należy się przekonać zapomocą próby, jak przy zadaniu arytmetycznym. Taką próbą będzie powtórzenie przez ucznia tego, co przeczytał i usłyszał. Jak zawołasz w las, tak ci echo odpowie. Rozpoznasz po nim, czy uczeń rozumiał rzecz dobrze czy źle, całkiem czy w połowie, czy w ćwierci tylko. Jeśli spostrzeżesz pewne braki, to należy je wypełnić i poprawić, należy uczynić odpowiednie pokłosie. A jeśli uczeń ciągle jeszcze nie rozumie, to nie wyrzucaj mu jego głupoty, lecz wejdź w siebie, namyśl się i spróbuj rzecz lepiej wyłożyć.

23. Sztuka tłumaczenia. Sztuka objaśniania jest pokrewna sztuce tłumaczenia, bo najlepszym objaśnieniem autora jest dobre tłumaczenie na język ojczysty. Dlatego właśnie Pedagogika praktyczna powinna się obszerniej zająć tym przedmiotem. Systematyka i teoria lubi ten przedmiot pomijać, ponieważ ona zajmuje się tylko tym, co można streścić w ustalonych prawach ogólnych. A ze sztuką tłumaczenia trudno to uczynić. Jeśli na chwilę nam się zdaje, żeśmy już znaleźli takie prawo, to następna chwila nas pouczy, że jego ogólność jest bardzo wątpliwa, że wybór różnych możliwych tłumaczeń, walczących z sobą o pierwszeństwo, sprawia pewne męczarnie pedagogiczne, które trzeba pokonywać z pomocą gramatyki, logiki, estetyki, etyki i psychologii ludów, których pokonanie jednak stanowi właśnie cały urok sztuki tłumaczenia. Gramatyka, z którą się zwykle łączy tłumaczenie na język obcy, nie zna wahania i wątpliwości; jak w Starym Testamencie, słyhać tu wciąż rozkaz: «Będziesz robił tak a tak!» Ale sztuka tłumaczenia z języka obcego na ojczysty staje zwykle wobec prostego: «tak możesz!» Ma ona wyższe wymagania i wymaga czegoś więcej, niż głów schematycznie wyówiczonych. Ale właśnie ta możliwość różnego pojmowania nadaje nauce swoją moc kształcącą i ożywiającą. Im wyższy jest stopień nauczania, tym bardziej te różne możliwości w tłumaczeniu powinny być uwzględniane, tym bardziej należy się wyrzekać tego, żeby wymagać niewolniczego powtarzania tego lub owego ścisłego sformułowania.

Na niższych stopniach nauki, ze względów pedagogicznych, aby powoli przechodzić od karności do wolności, trzeba się będzie trzymać jednego sposobu tłumaczenia; ale im na wyższy stopień się posuwamy, tym bardziej trzeba się pozbywać mniemania, jakoby w każdym przypadku był możliwy tylko jeden sposób tłumaczenia, jakoby wogóle tylko jedno tłumaczenie było dobre. Kto tu przy powtarzaniu żąda od ucznia zawsze tych samych wyrazów i zwrotów, aż do każdej kropki

nad *i*, ten znajduje się w tym niebezpiecznym błędzie, jakoby można, jak w matematyce, uniknąć bezbłądności przez ciągle powtarzanie tego samego w tej samej formie. Należy sobie uświadomić, że przy wszelkim tłumaczeniu istnieje granica, która tłumaczowi pozostaje zawsze nie do przebycia, choćby był największym mistrzem słowa; ta granica polega na tym, że język obcy i język własny w wielu razach wogóle nie odpowiadają sobie całkowicie. «Tylko rozum jest wspólny, duch ma w każdym języku swoją szczególną formę».

Właśnie w naszych czasach należy troskliwie baczyć na sztukę tłumaczenia. Obecnie czysto gramatyczne nauczanie języków i tłumaczenie na język obcy coraz bardziej ustępuje lekturze tekstów obcych, a dobre wyzyskanie tej lektury powinno przedewszystkim wyjść na pożytek języka ojczystego, oraz wykształcenia w duszy ludzkiej rozmaitych pojęć i wyobrażeń, którym język ma nadawać formę. «Tłumacz może się przyrównywać do zdobywcy, który wszelką zdobycz, zdobytą na obczyźnie, przywozi do ojczyzny, gdzie odtąd ma się stać trwałym nabytkiem». (M. Bernay). Żeby szkoła zawsze należycie oceniała wartość takich ćwiczeń, tego nie można twierdzić. Jak nasze tłumaczenia poza szkołą są najczęściej tylko robotą rzemieślniczą i powierzchowną, tak i w szkole zbyt mało jeszcze dbają o dobre tłumaczenie z oryginału. Wśród całej powodzi krytyki tekstu i uwag gramatycznych, historycznych i literackich, zarówno w drukowanych komentarzach do autorów, jak w ustnym wykładzie szkolnym, nieraz całkiem się zasypuje zrozumienie rzeczy i utrudnia się dobre tłumaczenie. Próżność zawodowa filologa i przesadna naukowość mniemają, iż należy przedewszystkim zadość uczynić wymaganiom uczoności, a nie najprostszym i najnaturalniejszym wymaganiom dobrego smaku, który przecież i szkoła powinna pielęgnować. Z jednej strony nieraz posuwa się do przesady drobiazgowość w objaśnieniach gramatycznych, a z drugiej strony tłumaczy się na język ojczysty

bez stałych zasad i niedbale, w tym przekonaniu, że tłumaczenie w gruncie rzeczy jest tylko czczą zabawką, odrywającą od poważnej pracy naukowej. Ale powoli wytwarza się lepsze zrozumienie tej sprawy.

Jak już powiedzieliśmy, nie możemy tu podawać prawideł ogólnych, lecz tylko pewne wskazówki do trzymania się drogi właściwej i niezbaczenia na manowce. Cała mądrość polega tu właściwie na krótkiej zasadzie: «Tak dosłownie, jak można, tak swobodnie, jak trzeba». Ale w tej zasadzie tkwi także cała trudność szkolnej sztuki tłumaczenia, która w skromnych granicach może uchodzić także za wzór tłumaczenia poza szkołą. Pierwsza część tej zasady powiada: tłumaczenie powinno się trzymać, o ile tylko może, oryginału, powinno zachowywać swoisty charakter autora, o ile to być może, i powinno z możliwą wiernością oddawać wyrazy, budowę zdań i styl oryginału. Przez czytanie najpierw uświadamia się zasób pamięciowy zapomocą kojarzenia wyrazów i wyobrażeń; ujmuje się obce formy i prawa językowe. Następnym krokiem będzie wytworzenie pewnego «podszycia dla nowej myśli» przez tłumaczenie dosłowne. Rozbiór gramatyczno logiczny może poprzedzać takie tłumaczenie, albo po nim następować — zależeć to będzie od łatwości albo trudności tłumaczonego ustępu. Należy wyjaśnić stosunki miejscowe, czasowe i przyczynowe wyrazów i zdań. Do tej pracy logicznej będą pomocne ćwiczenia w tłumaczeniu na język obcy, których nie możemy się całkiem wyrzec. One mają służyć głównie do ujmowania zjawisk logiczno-gramatycznych w ich możliwej prostocie, więc powinny unikać wszelkich zdań zawiłych, wszelkiej sztuczności i «naszpikowania» gramatyką, ażeby uzdolnić ucznia do szybkiego poznawania przy tłumaczeniu z języka obcego, w obcej formie logicznej budowy i do wnikania na tej drodze w treść czytanego utworu. Kto uznaje tę wartość tłumaczeń na język obcy, ten je należy oceni i należy urządzi, ten z nich uczyni zarazem pomocnika i kierownika tłumaczeń z ję-

zyka obcego i nie nada im takich rozmiarów, do jakich wobec lektury nie są uprawnione.

Kiedyśmy tym sposobem przetłumaczyli tak dosłownie, jak tylko można, wtedy wchodzi w swoje prawa druga część naszej zasady. Myśl, pod względem stylistycznym pozostająca jeszcze w «zawieszeniu», ma być przyobleczona w odpowiednią formę języka ojczystego. Im bogatszy i pełniejszy jest skarbiec językowy, pozostający często w uczeniu w stanie uśpienia, tym bardziej będzie można sprostać drugiemu wymaganiu, które żąda, żebyśmy nie tłumaczyli z uszczerbkiem języka ojczystego, lecz w czystej i prawdziwej polszczyźnie, żebyśmy nie tłumaczyli z łacińska, z grecka, z niemiecka albo z francuska po polsku, lecz dawali szczerą polszczyznę, aby język własny się z bogacał, a nie ubożał i szpecił się przez takie ćwiczenia. Te ćwiczenia nie są łatwe, gdyż poczucie środków duchowych języka naszego w chłopcach i młodzieńcach jest jeszcze niejasne i wymaga jeszcze silnego rozwoju i uświadomienia. Ażeby zaś to osiągnąć, potrzeba bardzo gruntownej pracy. Nie ma przeto nic zdrowszego, jak udawać się na lekcję tłumaczenia, nie przygotowawszy się do niej jak najstaranniej. Niech nikt nie sądzi, że ma już tłumaczenie gotowe, skoro pokonał trudności leksykalne, gramatyczne i stylistyczne; należy raczej na każdą lekcję przygotować tłumaczenie jak najbardziej wykończone; czy to tłumaczenie na lekcji pozostanie takim samym, jak je ukształtował pierwszy pomysł, jest to pytanie, które powinna rozstrzygnąć praca klasowa; wspólność pracy ukształtuje niejedno jeszcze o wiele świeżej i żywiej, niż to się udało w samotnym gabinecie.

Do tego przygotowania podamy kilka wskazówek, zaczerpniętych albo z książek, albo z własnego doświadczenia. Tłumaczenie powinno unikać przedewszystkim wyrażań niepolkich, nie posiadających wartości obiegowej w języku ojczystym, lecz należących do żargonu, «który przy owej wędrówce powrotnej z języka obcego na gle-

bę ojczystą zatrzymuje się w połowie drogi, który nie przebiega całkowicie odległości pomiędzy obydwoma językami, który kroczy w dziwnym, niezdarnym obcym rynsztunku i który każdemu, oswojonemu z szczerym językiem ojczystym, wydaje się czymś cudackim, a nie razi tylko tych, którzy liźnęli trochę łaciny». (Münch). Ten żargon tłumaczeń należy wygnać ze szkoły. Wobec języków starożytnych, których mamką po dziś dzień jest jeszcze zły nałóg, nie będzie to łatwym zadaniem; co do innych, zadanie jest łatwiejsze, choć nie pozbawione niebezpieczeństw, ponieważ tutaj często uważają je za zbyt łatwe i proste i wskutek tego wpadają w tłumaczenia mechaniczne, które się stały tak stereotypowe, że nabyły już cechy prawa zwyczajowego.

Ażeby to zadanie skutecznie rozwiązać, należy uczniom wyraźnie uprzytomnić położenie rzeczy, a potem stanowisko języka ojczystego. Zachęcajmy ich, żeby według słów Lutra «pytali się o to matki w domu, dzieci na ulicach, prostytutka na rynku, i patrzyli im w usta, aby zobaczyć, jak oni mówią». Potrzeba przedewszystkim odczuwać to, co się tłumaczy, a potem zaglądać do życia języka i z niego chwycić to, co się najbardziej nadaje. Ale tłumacząc jak można, najswobodniej, nie należy jednak zbyt lekceważyć wierności tłumaczenia; bo nieraz może się zdarzyć, że tłumaczenie najbardziej dosłowne jest najnaturalniejsze, skoro tylko w zakresie pewnego wyrazu rozejrzymy się dość szeroko i nie przyłgniemy małodusznie do pierwszego lepszego wyrazu, który nam właśnie przychodzi na myśl. Nie należy również zbyt mocno hołdować fałszywemu puryzmowi, obawiającemu się lekliwie przygodnego użycia wyrazu obcego, powszechnie przyjętego i zrozumiałego, a niemożliwego do dokładnego zastąpienia przez wyraz swojski. A czerpiąc z mowy potocznej ludzi «w domu, na ulicy i na rynku», unikajmy wyrazów trywjalnych tam, gdzie nie byłyby właściwe.

Dla wyjaśnienia i na przestrozę podamy tu kilka przykładów. Horat. od. IV, 1,23: *delectabere tibiae mixtis carminibus* żargon szkolny przetłumaczy: będziesz się radował pieśniami, zamiast: z rozkoszą słuchać będziesz tonów. — In loco edito atque aperto (Caes. b. g. VII, 18,3) w żargonie szkolnym: w miejscu wyżej położonym i otwartym, zamiast: na bezleśnym pagórku. — (Virg. Aen. IV, 163): *Troiana iuventus Dardaniusque nepos Veneris diversa per agros tecta metu petiere* — Młodzież trojańska i dardański wnuk Wenery ze strachu biegli przez pola do różnych domów, zamiast: Młódź trojańska i wnuk Wenery, potomek Dardana, rozproszeni po polach, szukają to tu, to owdzie ochrony pod strzechą. — *Summae potentiae adulescens*: młodzieniec bardzo wielkiej potęgi, zamiast: człowiek, który mimo swej młodości posiadał wielkie wpływy. Podobnie należy tłumaczyć z francuskiego: *dès le lendemain* — już nazajutrz; *il pouvait avoir dix-huit ans* — miał około 18 lat; *tant de vertus* — te wszystkie zalety; *des années de guerre* — długoletnia wojna; *peu naturel* — nienaturalny; *peu exercé* — niewyćwiczony.

Niekiedy można trafnie użyć wyrazów obcych; np. Jug. 7,4: *naturam P. Scipionis cognovit* — poznał się na charakterze P. Scypjona; Sall. Cat. 24,2: *pecuniam sua aut amicorum fide sumptam* — pieniądze, pożyczone na kredyt własny albo przyjaciół; 24,3: *stupro corporis* — przez prostytutkę; 37,9: *ius libertatis imminutum erat* — stracili część swych praw politycznych; Cic. IX Phil. 3: *Non igitur exempla maiorum quaerenda* — nie szukajmy jedynie precedensów u naszych przodków. Szczególnie wtedy nie można uniknąć wyrazów obcych, gdy chodzi o swoje właściwości obcego narodu; tak np. lepiej nie tłumaczyć wyrazów *auspicia*, *lectisternium*, *ostracyzm*, *ver sacrum* i nie uciekać się do takich tłumaczeń, jak *sąd skorupkowy* i *święta wiosna*.

Weźmy jeszcze jeden przykład, aby wykazać różnicę między tłumaczeniem niewolniczo dosłownym a możliwie wiernym, ale polskim. Na początku Cic. IX. Phil. czytamy: *Vellem di immortales fecissent, patres conscripti, ut vivo potius Ser. Sulpicio gratias ageremus quam honores mortuo quaereremus; nec vero dubito, quin, si ille vir legationem renuntiare potuisset, reditus eius et vobis gratus fuerit et reipublicae salutaris futurus.* To znaczy dosłownie: Pragnąłbym, senatorowie patrycjuszowscy i plebejscy, aby nieśmiertelni bogowie tak zrobili, żebyśmy raczej żyjącemu Ser. Sulpicjuszowi dziękowali, niż szukali zaszczytów dla umarłego; ale nie wątpię, że gdyby ów mąż mógł był zdać sprawę z swego poselstwa, jego powrót byłby wam pożądanym, a państwu zbawiennym. — Tłumaczenie wierne, a zarazem swobodne będzie: Wolałbym widzieć, zgromadzeni ojcowie, żeby nieśmiertelni bogowie tak byli zrzadzili, iżbyśmy mogli składać dzięki Ser. Sulp. za jego życia, zamiast myśleć o tym, jakby go uczcić po śmierci; ale choćby ten mąż miał możność zdania sprawy ze swego poselstwa, to jego powrót byłby dla was pożądanym, a dla Rzeczypospolitej zbawiennym.

Co się tyczy szyku wyrazów, sztuka tłumaczenia powinna o wiele bardziej uwzględniać oryginał, niż to się zwykle dzieje; zwykle zwraca się główną uwagę na stosunek syntaktyczny słów, a nie na estetyczne ich ugrupowanie. Zwłaszcza w poezji nie należy wyrazów, które poeta w pewnym celu kładzie na pierwszym miejscu, rzucać pomiędzy inne sposobem całkiem prozaicznym. To samo dotyczy prozaików, którzy sobie wytworzyli osobisty styl charakterystyczny. W szyku wyrazów częstokroć tkwi albo naiwność czasów pierwotnej prostoty, albo sztuczność modernistyczna, to, co porywa, nęci i olśniewa słowem coś wyszukanego. A nasz język posiada wielką swobodę w szyku wyrazów, więc może z łatwością odda-

wać charakterystyczny szyk autora łacińskiego. Nie potrzebujemy skrupulatnie przestrzegać pewnego stałego szyku, jak Francuzi i Anglicy, a po części i Niemcy. Pamiętać należy, że najsilniejsze wyrazy, na których spoczywa akcent retoryczny, zajmować powinny pierwsze albo ostatnie miejsce w zdaniu. Więc, o ile można, należy zachowywać szyk oryginału, aby zachować właściwy jego charakter.

Dla objaśnienia podamy tu kilka przykładów. Virg. Aen. VII, 340: *Arma velit poscatque simul rapiatque iuventus* — Oręża niech pragnie i żąda zarazem, niech chwytą go młodzież. Sall. Cat. 15,5: *Citus modo, modo tardus progressus* — to szybki, to powolny był jego chód (Salustjusz miewa często bardzo oryginalny szyk wyrazów, więc go naśladować należy w tłumaczeniu). Virg. Aen. IV, 134: *Ostroque insignis et auro* — od purpury lśniący i od złota. Przedewszystkim w tłumaczeniu Homera należy zwracać uwagę na szyk wyrazów, gdyż w nim odbija się naturalnie i bezwiednie naiwny pogląd na świat starożytnych Greków; przeciwnie np. u Tacyty szyk wyrazów ma częstokroć świadomie na celu wywarcie pewnego wrażenia. Tłumacząc zaś z francuskiego, nie należy przesadzać w naśladowaniu szyku wyrazów oryginału, gdyż szyk francuski jest zbyt jednostajny dla nas. Np. w Karolu XII Woltera w dość krótkim urywku 33 zdań zaczyna się od *il* (Piotr), a oprócz tego kilka od *Pierre* albo *le czar*. W tłumaczeniu polskim trzeba tu najczęściej użyć szyku innego.

Wiele błędów w tłumaczeniu popełnia się wciąż przy ustalaniu znaczenia wyrazów. Uczeń wybiera ze słownika pierwsze lepsze znaczenie, a nauczyciel na nim poprzestaje. Należałoby raczej odnaleźć przede wszystkim pierwsze, podstawowe znaczenie wyrazu i z niego dopiero wywieść samemu to znaczenie, które najlepiej odpowiada miejscu tłumaczonemu. Tylko w takim razie możnaby wyzyskać najbardziej zajmującą część sztuki tłumaczenia, t. j. znaczenie czyli naukę o znaczeniu wyra-

zów i ćwiczyć się w rozwiązywaniu bardzo pouczających zagadnień. Ileż to razy właśnie podstawowe znaczenie wyrazu nadawałoby tłumaczeniu ton świeży i silny!

Najpotrzebniejsze jest takie cofanie się do pierwotnego znaczenia wyrazu, gdy tłumaczymy autorów, należących do dawniejszej, młodzieńczej doby języka, oraz tych autorów, którzy w czasach późniejszych, gdy życie narodu przyjęło już cechę poniekąd nowożytną, usiłowali powrócić do owych czasów pierwotnych i wyrazom nadawać dawniejsze znaczenie. Przeciwnie, gdy chodzi o autorów, którzy już nie odczuwali pierwszego znaczenia wyrazów, trzeba być ostrożnym i nie należy w ich słowa wkładać tego, o czym oni sami nie myśleli, lecz należy im raczej pozostawiać znaczenie konwencjonalne wyrazów, jakie się w ich czasie ustaliło. Śledzenie takiej zmiany w znaczeniu wyrazów stosownie do treści i do czasu, w którym są użyte, jest jedną z najbardziej zajmujących części sztuki tłumaczenia, o wiele płodniejszą niż zagłębianie się w wywody etymologiczne, w których już nie dostrzegamy żywej myśli ludzkiej, lecz tylko domysły o znaczeniu pierwiastków, całkiem niepewne i naukowo nie ustalone.

Etymologia wyrazu powinna raczej służyć do tego, aby wyrazy, które uczeń już zna, zestawiać z sobą, układać w grupy i rodziny, ożywiające i wyjaśniające się nawzajem.

Nie rozumie jednak całkiem istoty poszczególnego języka i stosunku dwóch języków do siebie nawzajem, kto mniema, że można podstawowe znaczenie obcych wyrazów w każdym razie ująć jednym wyrazem polskim, że każdemu wyrazowi języka obcego zawsze odpowiada jeden wyraz polski i całkiem do niego przystaje; główne znaczenie wyrazu obcego należy raczej wyrazić całym zdaniem polskim, z którego ogólne jego znaczenie i poszczególne zastosowania lepiej się uwydatnią, niż z jednego wyrazu, mającego służyć na wszelki wypadek. Dla języka obcego nieraz w jednym wyrazie tkwi obszerny materiał pojęciowy, który ten język obejmuje jednym spojrzeniem

i wyraża jednym wyrazem; a język polski zamiast niego użyje kilku pojęć i wyrazów, które dopiero razem wyrażać będą to, co język obcy odczuwa w jednym wyrazie. Ale i stosunek odwrotny nieraz się zdarza.

Podamy tu kilka przykładów, jak w języku polskim nieraz omawiać należy kilku słowami to, co inny język wyraża jednym wyrazem. Ὠρατος — znajdujący się w pełni rozwoju, od ὦρα—czas w którym coś jest w pełni rozwoju, np. wiosna, jesień; ἡ δυσχωρία — niedogodność terenu.

Jak należy korzystać z różnych odmian znaczenia w tłumaczeniu, widać np. ze słowa intermittere, dosłownie: posłać albo włożyć w środek; 1. jako słowo przechodnie: umieścić co pośrodku, np. triduum=przejechać trzy dni; 2. jako słowo nieprzechodnie = czynić przerwę, przestawać, np. quo flumen inter mittit = gdzie rzeka pozostawia przerwę, nie dochodzi; 3. nowe znaczenie przechodnie = przerwać coś, odłożyć, np. proelium paulisper = na chwilę przerwać bitwę.

Jak przez odszukanie pierwszego znaczenia można dojść do tłumaczenia najtrafniejszego, można wykazać np. na wyrazach: θεῖμος, którego pierwotnym znaczeniem jest «to, co jest naturalne», oraz δαιμόνιος «ten, którego postępowanie można sobie tylko wyjaśnić, wpływem bóstwa». Takie wyjaśnienia wyjaśniają więcej, niż cała różnorodność słownika, w którym uczniowie nieraz szukają tylko całym powierzchownie.

Co się tyczy języka francuskiego, ostrzegamy przed czepianiem się wyrazów, których się nauczyliśmy, jako stałego znaczenia; np. w tłumaczeniu wyrazów: triomphe, époque, conduite, regret nie zawsze stosować można zwykle znaczenie. Jakkolwiek triomphe dosłownie znaczy tryumf, jednak nasz wyraz zwykle oznacza dumną radość ze zwycięstwa, czego w wyrazie francuskim wcale niema; więc francuskie triomphe często należy tłumaczyć poprostu przez zwycięstwo. Podobnie wyraz francuski époque nie zawsze oznacza chwilę przełomową, albo określony okres czasu, lecz oznacza

często to, co po polsku wyrażamy poprostu rzeczownikiem czas. *Conduite* nie zawsze oznacza sprawowanie, lecz często: zachowanie, postępowanie, postawę albo prowadzenie. Na przetłumaczenie wyrazu *regret* często nie wystarcza rzeczownik żal, lecz trzeba użyć silniejszego wyrazu: ubolewanie.

Podobnie rzecz się ma i w innych językach. Kogóż nie razi ciągle tłumaczenie wyrazu *virtus* przez *cnota*? Na stopniu najniższym można sobie przyswoić takie tłumaczenie; ale na stopniu wyższym ono już nie wystarcza. Tutaj uczeń powinien zrozumieć, że *virtus* przedstawia pojęcie swoiście rzymskie, obejmujące wszystkie chwalebne przymioty męża (*vir*) w najlepszym znaczeniu tego wyrazu: «Męstwo, usposobienie męskie, waleczność, zalety» — oto wyrazy, które należy zastąpić bładą «cnotę». Podobnie *καλὸς καὶ ἀγαθὸς* oznacza doskonałego człowieka i obywatela, zarówno pod względem cielesnym, jak duchowym. Anglicy mają na to wyraz *gentleman*. My jesteśmy zmuszeni rozmaicie to tłumaczyć, stosownie do związku. Podobnie łaciński wyraz *fides* należy tłumaczyć rozmaicie, stosownie do związku z innymi wyrazami.

Nie należy także zacierać wyrażeń zmysłowych i obrazowych; języki starożytne, a zwłaszcza grecki, odczuwały jeszcze wyrazy w całej pełni ich zmysłowej świeżości i młodzieńczej żywotności. Wyraz i rzecz były jeszcze ściśle połączone. W językach nowożytnych, po części i polskim, odbył się proces zacierania i wypelzania pierwotnej obrazowości języka. Powinniśmy więc, o ile możliwości zachowywać i ratować w tłumaczeniu siłę zmysłową i plastyczność oryginału. Tłumaczenie może się nawet przyczynić do odmłodzenia i odświeżenia naszego języka. Naturalnie, nie zawsze w tłumaczeniu możemy użyć tego samego obrazu, co w języku greckim lub w łacinie, ale zwykle można znaleźć obraz podobny; nie należy tylko być zbyt bojaźliwym i pedantycznym. A gdzie nam się to nie udaje, powinniśmy przynajmniej w uczeniu

wzbudzić poczucie, że sztuka tłumaczenia ma pewne granice, których przekroczyć nie można, że oryginał i tłumaczenie nie mogą całkiem sobie odpowiadać. Wtedy uczeń zrozumie, jak powierzchowna jest gadanina tych, którzy twierdzą, że tłumaczenia starożytnych klasyków mogą zastąpić oryginały.

Objaśnijmy to przykładami. W pewnych razach przenośnie i obrazy języka obcego mają całkiem odpowiednie przenośnie i obrazy w języku polskim. Tu nie potrzeba żadnych prawideł. W innych razach język polski nie posiada tych samych przenośni. W takich razach należy szukać przenośni podobnych. To bywa często rzeczą możliwą. Np. Cic. Cato maj. 11, 38: *aetas non subito frangitur, sed diuturnitate extinguitur* = człowiek nie upada odrazu, lecz powoli marnieje. Sall. Cat. 14, 2: *quicumque bona patria laceraverat* = kto swą ojcowiznę przepuścił. Cic. pro Sulla: *ardet acerrime coniuratio* = spisek doszedł do chwili przełomowej. Virg. Aen. VII, 804: *florentis aere cattervas* = hufce lśniące od spiżu. U Rzymian nie latają pieczone gołąbki, lecz spacerują pieczenie wieprzowe. Petron. 45: *dices hic porcos coctos ambulare*.

W innych razach zbyt silne obce przenośnie należy po polsku łagodzić. Caes. B. G. VI, 26: *ab eius summo sicut palmae rami que late diffunduntur* = na końcu róg się rozgałęzia wszczegółowo wyrostkami podobnymi do łopaty. Tamże III, 6: *hostium copias fundere* = rozproszyć. Hor. od. III, 6, 20: *clades in patriam populumque fluxit* = na kraj i lud wylało się morze kłesk. Sall. Jug. 28, 1: *Jugurtha quippe cui Romae omnia venum ire in animo haeserat* = ponieważ miał mocno wpojone przekonanie.

Bywają nareszcie wypadki, w których żadnym sposobem nie możemy użyć wyrażenia obrazowego; wtedy musimy poprzestać na wyrazie zwykłym, abstrakcyjnym, ale o ile możności odpowiednim. Tak często wyrazy

Ἄρης, Mars należy tłumaczyć poprostu przez wyrazy: wojna, bój. Podobnie Hor. od. I, 1, 25: manet sub Jove frigido venator = nocuje pod zimnym stropem nieba myśliwy. Od. I, 22, 19—20: quod latus mundi nebulae malusque Juppiter urget = gdzie świat zalegają tumany mgły i ostry klimat. Od. I, 7, 22—23: uda Lyaeo tempora populea fertur vinxisse corona = wilgotne od wina skronie opasał gałązką topoli. Guizot, Étude sur Washington: les croyances religieuses se marient = kojarzą się ściśle.

Dobre tłumaczenie powinno także przestrzegać pewnej rozmaitości wyrażenia. «Kto chce tłumaczyć, musi posiadać wielki zasób wyrazów, aby mógł mieć wybór, gdzie ten sam wyraz, wciąż powtarzany, brzmi nieprzyjemnie». (Luter). Obecny tekst ze swymi zwrotami synonimicznymi da nam sposobność do rozejrzenia się w naszym zasobie wyrazów i do uświadomienia sobie całego bogactwa, ukrytego w naszym języku. Poznać synonimy, rozumieć je i dobrym ich stosowaniem dorównać rozmaitości oryginału — oto nowe, bardzo ważne zadanie sztuki tłumaczenia, które powinno być jak najlepiej rozwiązane zwłaszcza, gdy chodzi o tłumaczenie poetów i krasomówców. Synonimy są w tłumaczeniu polskim pożądane nie tylko tam, gdzie je napotykamy w tekście obcym, ale i tam, gdzie obecny autor kilkakrotnie stosuje ten sam wyraz, lecz w jednym miejscu z takim, a w drugim miejscu z innym odcieniem; w takich razach należy uważać, jaką część całej treści wyrazu autor za każdym razem miał na myśli; trzeba uważać, jakie ściślejsze znaczenie wyrazy i zdania otaczające nadają wyrazowi kilkakrotnie powtarzanemu. Będzie to pożyteczna praca myślowa dla ucznia, który powinien oglądać się wstecz i patrzeć naprzód i objąć całość, zanim wyrazowi nada najwłaściwszą szatę polską. Takiej pracy wymagają często także obce przyimki i spójniki, a zwłaszcza greckie, które nadają zdaniom nadzwyczajną subtelność i pełnię myśli, której

po polsku wcale nie możemy oddać wciąż tym samym wyrazem. Ale różnaitość w wyborze słów polskich nie będzie właściwa w stereotypowych zwrotach eposu, których spokojne powtarzanie ma się przyczyniać do spokoju epicznego i dlatego nie powinno być zmieniane.

Do tłumaczenia wprowadzimy różnaitość i pełnię, np. gdy odróżniać będziemy synonimy takie, jak *timor* (naganna bojaźń) i *metus* (uprawniona obawa), *fructus* (owoc drzewny) i *fruges* (płody polne), *cerno* (spozstrzegam, rozróżniam) i *video* (widzę, mam oczy); np. *videns non cernebam*, patrząc byłem ślepy na co. Znaczenie przymiotników: *pauper*, *inops*, *egens* (*egeo*) jest np. widoczne z następujących przykładów: Hor. od. I, 1, 18, *indocilis pauperiem pati*, nie nauczył się poprzestawać na swym skromnym mieniu; Hor. Ep. I, 2, 56: *semper avarus eget*, skąpiec zawsze przymiera głodu; Ep. I, 10 11: *pane egeo*, łaknę chleba; Od. II, 14, 12: *sive inopes erimus coloni*, choćbyśmy byli wyrobnikami, żyjącymi w nędzy; od. III, 16, 28: *magnas inter opes inops*, wśród wielkich skarbów chudo-pachołek.

A gdzie w obcym tekście nie napotykamy synonimów, tam różnaitość wyrazów w tłumaczeniu powinna lśnić temi wszystkimi barwami, na które pozwala bogactwo naszego języka. Np. *quicumque*, każdy kto; *ktokolwiek*, *ktobądź*, *ktoby*, *ktoby* tylko. Łaciński wyraz *res* jest najlepszym przykładem, do jakiej różnaitości może dać powód jeden wyraz języka obcego. Wyraz *res* może oznaczać: czyn albo myśl, żądanie albo zezwolenie, zamiar albo skutek, wiadomość albo przypuszczenie, rzecz albo stosunek, część albo całość, gałąź wiedzy albo naukę, jeden wypadek albo całość stosunków, może mieć jeszcze wiele innych znaczeń. Również łaciński zaimek *ipse* wymaga rozmaitego tłumaczenia; np. *ipso illo die* (właśnie w ten dzień); *ipsa virtutis vis* (właściwa siła cnoty); *in ipso exordio* (zaraz na wstępie); *in ipso articulo mortis* (w rozstrzygającej chwili

śmierci); *divitiae ipsae neminem beatum reddere possunt* (bogactwo samo przez się); *ipsa multitudo* (już sama liczebność) *virtus ipsa contemnitur* (nawet cnota jest w pogardzie); *rex ipse scripsit* (król napisał własnoręcznie); *ea est species ipsa virtutis* (taki jest prawdziwy, właściwy, istotny obraz cnoty); *regio ipso ornatu incessit* (kroczył w stroju całkiem królewskim); *in ipsa pugna* (w rzeczywiście, prawdziwej bitwie). Podobne znaczenia może mieć francuskie *même*.

Już poprzednio wskazaliśmy na to, że częstokroć dodatek, który w obcym tekście jest tylko domyślny, w tłumaczeniu powinien być wyrażony. To jest potrzebne w wielu razach, gdy musimy się uciekać do tłumaczenia wyjaśniającego, mianowicie wtedy, gdy język obcy jest zwięźlejszy albo uboższy od naszego. W tekście obcym nieraz trzeba czytać pomiędzy wierszami; tego nie można żądać od tych, którzy muszą poprzestać na tłumaczeniu. Ale nie należy się posuwać zbyt daleko, lecz trzymać się pewnej miary; gdzie zwięzłość wypływa ze swoistego charakteru, albo z ubóstwa języka obcego, tłumaczenie rozszerzające jest uprawnione; ale gdzie autor obcy jest zwięzły umyślnie, dla osiągnięcia pewnego celu, pewnego wrażenia, tam i tłumaczenie powinno być zwięzłe.

Również i budowa zdania może nas niekiedy zmusić do wybrania tłumaczenia objaśniającego, gdzie np. czasy albo tryby w języku obcym nie uwydatniają się tak wyraźnie, jak tego wymaga nasz język, albo gdzie konstrukcja obca jest tak zwięzła i swoista (np. *ablatus absolutus*), że nam całkiem niepodobna wyrazić się równie zwięźle. Z drugiej strony, w tłumaczeniu może się okazać potrzeba pewnych skrótów, opuszczeń, uproszczeń, mianowicie, gdy język obcy w tym razie jest rozwleklejszy od naszego.

Wyjaśnijmy to na przykładach. Tłumaczenie wyjaśniające bywa często konieczne przy przymiotnikach,

użytych rzeczownie w łacinie lub greckim. *Varium et mutabile semper femina*, istotą zmienną i niestałą jest niewiasta; *utrique*, obydwie strony. Również przy przyimkach łacińskich, a bardziej jeszcze przy greckich, w tłumaczeniu dodać należy dodatek objaśniający. Np. *Virg. Aen. IV, 527: Somno positae sub nocte silenti*, spoczywając we śnie pod płaszczem mileżącej nocy; *Caes. B. G. II, 30, 4: prae magnitudine corporum suorum*, w porównaniu z wielkością swych ciał. *Xen. Anab. I, 9, 5: τὰ εἰς τὸν πόλεμον ἔργα*, roboty zmierzające do wojny; *ἀνὰ κράτος*, aż do największego napięcia sił, ze wszystkich sił. *Protag. 323^a διὰ δικαιοσύνης ἰέναι καὶ σωφροσύνης*, kroczyć po drodze sprawiedliwości i rozsądku.

Łacińskie zaimki *is, hic, ille* wymagają również dodatku objaśniającego: człowiek, mąż, kobieta, osoba, albo zastąpienia przez całkowite imię własne; a w rodzaju nijakim: wypadek, okoliczność, plan, zjawisko, fakt i t. p. Podobnie w tłumaczeniu z języka francuskiego należy nieraz dodawać różne słówka łączące i objaśniające; np. *en suivant sa pente*, idąc za swoją wrodzoną skłonnością. W licznych wypadkach należy dodawać pewne przysłówki albo spójniki; np. *ce peuple en apparence et quelque temps () en effet si unanime* (także); *n'exigeant rien de ceux qui () auraient refusé* (przecież tylko); *il faut que la démocratie se sente aimée et () contenue* (ale zarazem).

Pamiętać także należy, że w łacinie imiona abstrakcyjne używają się często w liczbie mnogiej, gdzie możemy użyć tylko liczby pojedynczej; np. *mentes hominum*, sposób myślenia; *his moribus*, przy dzisiejszym duchu czasu; *angores*, melancholja; *actiones*, sprawowanie urzędu; *vitae rationes*, plan życia. Z drugiej strony w języku łacińskim liczba mnoga nadaje często imionom abstrakcyjnym znaczenie bardziej zmysłowe; np. *audaciae*, śmiałe występy; *mortes*, wypadki

śmierci; quietes, rodzaje wypoczynku; omnes custodiae, wszelkie rodzaje kontroli, nadzoru; Cat. m. 6, 17; Non velocitatibus res magnae geruntur, wielkie czyny nie dokonywają się zapomocą szybkich ruchów; novitates, nowe znajomości; formidines, straszaki; satietates, chwile nasycenia.

Przeciwnie, wobec wielomówności i przesady języków romańskich nieraz wypada wyrażać się zwięźle. Łacińskie superlatywy, zwłaszcza u Cyncerona, nieraz należy tłumaczyć stopniem równym. Liczne konstrukcje z videre, puto, existimo często należy wyrazić zapomocą przysłówków: może, pewnie, chyba. Ustępy takie, jak Cic. de imp. Pomp. 11: testis est Italia —; testis est Sicilia —; testis est Africa —; testis est Gallia—; testis est iterum et saepius Italia— w języku polskim brzmieć będą dosadniej, jeśli zarzucimy anaforę i wyliczymy asyndetycznie imiona własne. W tłumaczeniu z języka francuskiego często należy pomijać spójnik et; np. un État démocratique et naissant, powstające państwo demokratyczne; często nie tłumaczą się również słowa venir i aller; np. les idées philosophiques vinrent s'associer, skojarzyły się.

Często w tłumaczeniu należy «przesunąć punkt ciężkości», zmienić stosunki syntaktyczne, np. odłączyć określenie od jednego pojęcia imiennego i przenieść je do innego, jedną część mowy zamienić na inną, zamienić zdania podrzędne na współrzędne i naodwrot. Pod tym względem różnica między językami starożytnymi a naszym jest bardzo widoczna w tych razach, w których języki starożytne używają całych zdań, gdzie nam wystarcza użycie imienia abstrakcyjnego. Z drugiej strony zdarzają się wypadki, w których jeden wyraz obcy musi być wyrażony przez całe zdanie. Wogóle języki starożytne są bardziej skłonne do podporządkowania zdań, języki zaś nowożytne do używania zdań współrzędnych. Objasnimy to wszystko na przykładach.

Zamiana rzeczowników i przymiotników: Cic. Cat. m. 8, 26: *virtutis studia*, szlachetne dążenia. P. Rosc. Am.: *natura pudorque meus*, moja wrodzona nieśmiałość. *Corporis dolores*, cierpienia cielesne. *Alterae eodem exemplo tabulae testamenti*, równobrzmiąca kopja testamentu. *Legatorum tarditas*, powolne poselstwo.—Zamiana przymiotników i przysłówków: *omne inde tempus*, każda dalsza chwila; *inter duo simul bella*, w czasie dwóch jednoczesnych wojen. — Przeniesienie określenia od jednego imienia do drugiego: Cic. pro Mur. 2, 3: *Catonem vitam ad certam rationis normam derigenti*, urządzającemu swoje życie podług normy pewnej teorii. — Zamiana rzeczownika i jego określenia: Sall. Jug. 18, 8: *Numidae agrestes*, chłopci numidyjscy; 17, 4: *declivis latitudo*, szeroka pochyłość. — Zamiana czasownika i rzeczownika: Aen IV, 175: *mobilitate viget*, ruchliwość jest jego życiem. — Zamiana obcych imiesłówów: Liv. 31, 24, 11: *cohortatus, ut se intuentes pugnarent*, żeby w czasie walki na niego spoglądali. Caes. B. G. IV, 12, 2: *ita perterritos egerunt*, pędzili ich przed sobą w takim popłochu. — Zamiana rzeczowników: Liv. 31, 14, 10: *Irritatio animorum ea prima fuit*, to najpierw wzburzyło umysły. Caes. B. G. V. 49, 7: *castra angustiis viarum quam maxime potest contrahit*, urządzając ciasne przejścia, nadał obozowi jak najmniejszą objętość. — Zamiana zdania rządzącego na zależne i naodwrot: Cat. 11, 2: *ille vera via nititur, huic quia bonae artes desunt, dolis atque fallaciis contendit*, a temu brak dobrych przymiotów, wskutek czego działa podstępem i oszukaństwem. Podobnie z francuskiego: *Par la fortune la plus rare tout se réunissait donc*, było to rzadkim szczęśliwym wypadkiem, że.

Wiele kłopotu sprawia nieraz tłumaczenie długich okresów łacińskich z licznymi zdaniami względnymi i innymi, wplecionymi jedno w drugie. Tutaj najlepiej po-

radzimy sobie podzieleniem okresu na krótsze zdania albo wtrąceniem zdań nawiasowych. Np. Liv. 31, 9, 5: Cum dilectum consules haberent pararentque quae ad bellum opusessent, civitas religiosa in principiis maxime novorum bellorum, supplicationibus habitis iam et obsecratione circa omnia pulvinaria facta, ne quid praetermitteretur, quod aliquando factum esset, ludos Jovi donumque vovere consulem, cui provincia Macedonia evenisset, iussit: Właśnie konsulowie byli zajęci poborem do wojska i czynili konieczne przygotowania do wojny; już się odbyły publiczne suplikacje i we wszystkich świątyniach odprawiono modły; ale gmina, zwłaszcza na początku nowej wojny, postąpiła z skrupulatną ścisłością. Aby więc nie pominąć niczego, co kiedykolwiek czyniono, postanowiła i t. d.

Wskazówki, któreśmy dali dotychczas, możnaby znacznie pomnożyć licznymi szczegółami; ale to nie jest zadaniem Pedagogiki praktycznej, która niejedno musi pozostawić przedmiotom poszczególnym. Ona chce tylko dać pocho, aby w zastosowaniu do rzeczy danych znajdowano wciąż nowe szczegóły i wciąż pracowano nad zadaniem przeciwdziałania rutynie bezmyślnego i wygodnego tłumaczenia. Oczywiście w klasach niższych i średnich, a niekiedy i w wyższych, trzeba przy rozpoczęciu nowego autora z początku każde tłumaczenie przygotowywać z uczniami w klasie, a dopiero po dłuższym ćwiczeniu można tę pracę powierzyć uczniom samym; trudności, nad którymi skończony filolog nieraz sobie łamie głowę, nie można pozostawiać samym uczniom do rozwiązania. A jeśli kto tak czyni, to tylko sam siebie oszukuje, gdy sądzi, że ma przed sobą samodzielną pracę ucznia. Ćwiczenia piśmienne klasowe, od czasu do czasu, powinny być probierzem zdolności i samodzielności uczniów. Należy niekiedy powtarzać pewne urywki albo i dłuższą całość; należy opracowywać plany przeczytanych ustępów;

w klasach wyższych należy budzić także poczucie formy artystycznej prozaika albo poety. Należy również dobrze wybierać urywki, przeznaczone do czytania, a inne można tylko streszczać, aby nie tracić wątku. Wybór autora zależy od wieku ucznia i od klasy, oraz od związku z wykładanym właśnie w klasie materiałem naukowym.

Na zakończenie powracamy jeszcze raz do zasady: tak dosłownie, jak można; tak swobodnie, jak trzeba. Tłumaczenie szkolne powinno więc być dokładne, ale powinno również możliwie uwydatniać różnice obydwu języków. Ażeby wyrównać to, co można, i to, co potrzeba, w razach wątpliwych można uczynić sprawdzenie tłumaczenia. Ażeby stwierdzić, czy nie tłumaczono zbyt swobodnie, każdy otrzymane zdanie polskie napowrót przetłumaczyć na język obcy. A jeśli przytym nasuną się inne wyrazy, zwroty i zdania obce, jako bardziej zbliżone do naszego tłumaczenia, niż te, które rzeczywiście znajdują się w obcym tekście, wtedy tłumaczmy powtórnie i zmieniamy potąd, aż próba wypadnie zadawalniająco.

Nakoniec podamy jeszcze kilka wskazówek praktycznych co do tego, jakiej drogi powinna się trzymać sztuka tłumaczenia na każdej lekcji. 1. Najpierw zwykle się powtarza ustęp, przetłumaczony na poprzedniej lekcji, w szybkim tempie i nie tracąc wiele czasu. 2. Tłumaczy się ustęp nowy stosownie do poziomu klasy z mniejszą lub większą samodzielnością uczniów. 3. Nauczyciel objaśnia to, co przetłumaczono, z żywym zastosowaniem pytań, z bacznyim zwracaniem uwagi na to, co tłumaczycemu uczniowi nie udało się wcale, albo udało się niedostatecznie, przy żywym udziale całej klasy. 4. Wzorowy przekład nauczyciela, który może powtórzyć jeden albo kilku uczniów.

Odczytywanie tekstu obcego odbywa się rozmaicie. Niekiedy wstawia się je między 1 a 2, t. j. umieszcza się je przed pierwszym tłumaczeniem, ażeby uczniowie ten ustęp, który mają przetłumaczyć, odrazu mogli objąć

wzrokiem pod względem jego konstrukcji. Doświadczenie uczy, że uczniowie częstokroć tylko bezmyślnie odczytują słowa, mało zwracając uwagi na wewnętrzną budowę zdania. Odczytywanie pociechu w tym miejscu lepiej prowadzi do celu, albo też odczytywanie tylko tych słów, które koniecznie należą do budowy całości (podmiot, orzeczenie, dopełnienie). Inni kładą odczytywanie obcego tekstu na 5 miejscu, po tłumaczeniu wzorowym, gdzie żądają odczytania pięknego i wyrazistego — i słusznie. Wszak prawdziwe zrozumienie można osiągnąć tylko przy takim czytaniu, zwłaszcza gdy chodzi o poetę albo mówcę.

24. Sztuka zadawania pytań. Przechodzimy do najważniejszego rozdziału wszelkiej sztuki nauczania, do zdolności właściwego zadawania pytań. Kto umie do-dobrze i trafnie zadawać pytania, ten posiada pierwszą podstawę metodyki. Jak ważne jest pytanie, okazuje się w życiu szkolnym na każdym kroku. Pytaniami wyjaśniamy sobie pojęcia, wyobrażenia, idee, sądy — słowem, cały poziom umysłowy uczniów. Pytanie rozwijające toruje drogę do zdobywania nowych pojęć i twierdzeń, gdy na podstawie oglądanej rzeczy żądamy odpowiedzi o uporządkowanych częściach opisu, gdy z różnych przykładów szczegółowych wydobywamy cechy pojęć albo ze znanych faktów zapomocą indukcji wyciągamy twierdzenia ogólne, ze znanych przesłanek nowe wnioski. Z pytaniem rozwijającym łączy się zawsze pytanie rozbie-rające, które stara się rozwikłać i uporządkować nabytek umysłowy, oraz wyjaśnić zawile stosunki zdania i trudniejsze okresy. Ważne jest również pytanie powta-rzające, które ma służyć nie tylko ku utrwaleniu wiedzy, lecz także ku skojarzeniu rzeczy starych z nowymi, oraz ku nowemu ugrupowaniu i nowym kojarzeniom.

Poważnym i uroczystym i brzemiennym w skutki staje się pytanie, gdy jako pytanie egzaminacyjne

zjawia się przed cenzurami, promocjami, przed nadawaniem praw i przyznaniem dojrzałości i na mocy swego mandatu nakazującego wyciąga wnioski i wypowiada wyrok, czy kto wykazał pełną wagę, czy też okazał się zbyt lekkim. Jest ono więc ważne i brzemienne w skutki w wielu okolicznościach, a jednak tak zaniebane! Bo kto ma uszy do słuchania i zdrowy rozsądek do myślenia, ten musi przyznać, że często właśnie skąd inąd mądrzy, uczeni i jasno myślący mężowie dziwnie zaniedbują sztukę zadawania pytań; a kto sam na siebie zwraca baczną uwagę i sądzi się uczciwie, ten nieraz złapie siebie samego na pytaniach niezręcznych i w pokorze swej przyzna, że doświadczenie i dojrzały wiek nie zawsze ochronią od błędów pedagogicznych. Więc stawiamy to jako zasadę: w dobrym zadawaniu pytań okazuje nauczyciel swoją wyższość wobec materiału naukowego.

Przy rozbiórce wymagań, które stawiamy dobremu zadawaniu pytań, nieraz będzie trzeba wypowiadać rzeczy, rozumiejące się same przez się, i wyciągać z nauczania w szkole ludowej i z jej metodyki tyle pożytku, ile się da. Nie bądźmy zbyt zarozumiali pod tym względem! My, «nauczyciele wyżsi», możemy się tam jeszcze wiele nauczyć, gdyż tam nauczanie odbywa się wprawdzie prościej, ale także o wiele prawidłowej i umiejętniej, niż w szkołach wyższych; nie potrzeba w tym celu przyswajać sobie stamtąd także różnych sztuczek, sposobików i manier, których nie brak w wielu szkołach ludowych.

Najprostszym wymaganiem, które zwykle stawiamy człowiekowi wykształconemu, jest to, żeby był zrozumiałym i wyraźnym. Zrozumiałym i wyraźnym powinno być przedewszystkim i pytanie, a więc powinno unikać wszystkiego, co mogłoby zaszkodzić tym przymiotom. Aby zaś być zrozumiałym, trzeba się przedewszystkiem postawić na poziomie umysłowym swoich uczniów i nie otaczać się aureolą olimpijskiej uczoneści. Pytanie po-

tanie powinno więc unikać wyrazów nieznanych, rzadkich, niezwykłych, wyrazów obcych, terminów naukowych, zwrotów i wyrażań obrazowych, wymagających jeszcze objaśnienia. Więc na niższym stopniu nie będę zadawał pytania: Jakie są pobudki (albo nawet: motywy) miłości? Czy prawo śmierci jest powszechne? lecz wyrażę się zrozumialej i zapytam: Dlaczego kochasz swoich rodziców? Czy wszyscy ludzie muszą umrzeć? Podobnym sposobem takie górnolotne pytania, jak następujące, należy odpowiednio obniżyć: Które instytucje polityczne mają za podstawę zasadę udzielnej władzy ludu? Jaka jest podstawowa zasada chrześcijaństwa? Ucznia drugiej klasy nie będę dręczył pytaniem: Jaka jest charakterystyczna cecha gawrona? Uproszczę również następujące pytania: Kiedy blask panowania Napoleona doszedł do zenitu? Na czym polega oryginalność istoty tego wodza? Jakie zdarzenie stanowi epokę w roku 1848? Na czym polega wiara w usprawiedliwienie? Jaką ideę Chrystus usiłował konsekwentnie urzeczywistnić? Dążenie do afektacji, do nadawania sobie pozorów interesujących, do popisywania się uczonością i subtelnością osłania często niezrozumiałość. Kiedy będziesz radcą szkolnym, możesz zadawać pytania subtelne. Ale i wtedy uczniowie rozumieć cię nie będą, a nauczyciele również, zwłaszcza jeśli będą mieli zdrowy rozsądek.

Unikać należy także pytań, wymagających odpowiedzi o dwóch albo kilku różnych punktach, które wiszą w powietrzu i naturalnie i ucznia pozostawiają w zawieszeniu. Takie pytania są np.: Jaki kształt ma ta dolina i jaki przedstawia widok? Jakiemi krajami jest otoczony Śląsk i jakie ma granice? Co można jeszcze powiedzieć o Józefie, oprócz tego, że został sprzedany? Czy Bóg chce odpuścić człowiekowi grzechy i czy człowiek na to zasługuje? Do takich niewyraźnych pytań należą również zwroty, ulubione na początku lekcji: «O czym mówiliśmy na poprzedniej lekcji?» Takie pyta-

nie zdradza odrazu nauczyciela nieprzygotowanego. Bo czegoż to nie można odpowiedzieć na takie pytanie!

Niezrozumiałym i niewyraźnym staje się również pytanie, jeśli intonacja i nacisk są niewłaściwie użyte. Uważmy tylko, jaką to stanowi różnicę, jeśli w zapytaniu: czy ty chcesz pójść ze mną — położę nacisk na wyrazie ty, na wyrazie pójść, albo na ze mną. Podobnie rzecz się ma z zapytaniem: Czy syn Boży nas zbawił? — do którego, stosownie do nacisku, można dać pytania: czy nie? czy tylko tych, którzy żyli w owym czasie? czy może Ojciec nas zbawił? czy nas stworzył? Kto pytaniom swoim nie nada tonu właściwego, otrzyma odpowiedzi, wprawdzie całkiem słuszne, ale nie odpowiadające wymaganiom i zamiarowi pytania; wtedy więc pytanie będzie niezrozumiałe i niejasne.

Niejasnym i niezrozumiałym staje się także pytanie, gdy jest zbyt napuszone i rozwlekłe, albo gdy zawiera mnóstwo zdań pobocznych, wtrąconych albo poprzedzających, które zakrywają to, o co właściwie chodzi. Takim pytaniem będzie następujące: Jeśli podług Pisma św. i rozumu wiara sama nie wystarcza do zbawienia, jak to niektórzy błędnie utrzymują, więc czegoż ponadto potrzeba? albo: których grzechów należy się wystrzegać bardziej, niż potrzeba się wystrzegać wszelkich innych? Takie pytania należy upraszczać potąd, ażeby uczeń je od razu mógł powtórzyć; to też wogóle powtórzenie pytania przez ucznia jest najlepszą próbą jego jasności i zrozumiałości. Powyższe dwa pytania należałoby więc uprościć mniej więcej tak: Co obok wiary jest jeszcze potrzebne do zbawienia? albo: których grzechów najbardziej unikać powinniśmy?

Do takich obsłonek, zaciemniających jądro pytania, należą także pewne niepotrzebne dodatki, pewne ulubione frazesy i wyrazy, polegające na osobistym nałogu, które bynajmniej nie przyczyniają się do jasności, lecz tylko wywołują drzemkę. Do nich należą: A teraz zoba-

czę, kto mi odpowie na pytanie... Teraz chciałbym wiedzieć, co... A teraz powiedz mi, dlaczego...

W interesie zrozumiałości ostrzegać należy także przed pytaniami, zawierającymi całkiem nieokreślone słowa: być, mieć, robić, stać się; np. Co robi szkło, jeśli je ogrzejemy? Pęka, robi się gorącym, rozciąga się — a więc trzy różne odpowiedzi. Nauczyciel chce wyjaśnić pojęcie kradzieży. Pytanie: Co zrobisz, jeśli bratu weźmiesz bułkę? «zjem ją» — jest odpowiedzią zupełnie rozumną, która jest o wiele naturalniejszą, niż oczekiwana odpowiedź: popełnię kradzież. Bardzo nieokreślone jest pytanie o śmiertelności człowieka, tak sformułowane: Czym jest człowiek? Dobre odpowiedzi mogą być liczne: istotą rozumną, grzesznikiem i t. d. Nieokreślone jest również pytanie, któremu nadajemy taką formę, jakby rzecz była jeszcze wątpliwa; np. Co mógł odczuwać Abraham, gdy miał ofiarować swego syna? Co mógł Hiob sobie pomyśleć o radzie żony, żeby odstąpił Boga? Jeśli na takie nieokreślone pytania otrzymamy nieokreślone odpowiedzi ze słówkiem może, prawdopodobnie, to uczeń ma wprost prawo do takiej niepewności; bo prawo to nadał mu sam nauczyciel.

Nieokreślone jest również pytanie, gdy już sam ton zdradza, że pytający jeszcze ma wątpliwości co do odpowiedzi i chce ją znaleźć dopiero z pomocą ucznia. Jest to niepedagogicznie. Nauczyciel, który zadaje pytanie, powinien mieć już jasną odpowiedź w głowie; a jeśli ta odpowiedź nie będzie sformułowana przez ucznia ściśle tak samo, to jednak w głównej swej treści powinna się zgadzać z odpowiedzią, którą pytający ma na myśli. Więc w pytanich należy unikać wszystkich takich słabostek i jeszcze wielu innych. Jeśli na swoje pytanie nie otrzymamy żadnej odpowiedzi nawet od najlepszych uczniów, albo jeśli otrzymamy najrozmaitsze odpowiedzi, z których każda zawiera coś prawdziwego, to nie powinniśmy czynić z tego zarzutu uczniom, lecz sobie samym, i zmienić odpowiednio pytanie, ażeby się stało zrozumialszym

i wyraźniejszym. Nie zarzucajmy uczniom nierozumu, jeśli go sami okazaliśmy.

Pytanie, aby było wyraźne, zrozumiałe i określone, powinno być także poprawne pod względem języka. Powinno ściśle przestrzegać prawideł słoworodu, odmienni i składni i nie powinno się dopuszczać nie-dbalstwa albo wyrażen gwarowych. Bo w przeciwnym razie echo odpowie nam tak, jakieśmy zawołali. Należy wprowadzić zawsze używać języka zrozumiałego, ale należy również wystrzegać się języka gminnego, zarówno w wyrazach, jak zwrotach. Aby pytanie było poprawne pod względem językowym, nie należy przedewszystkim popełniać błędów w używaniu i szyku zaimków i przysłówków pytajnych. Dlatego początkujący powinien się wprost zmuszać do tego, żeby zaczynać pytania od zaimków i przysłówków pytajnych (np. kto, co, gdzie, kiedy, dlaczego, naco, jak i t. d.); powinien unikać takiego szyku jak: Lwy należą do jakich zwierząt? Kazimierz W. umarł w którym roku? Trójkąt ma ile kątów? Główny łańcuch Alp ciągnie się od małego św. Bernarda w którym kierunku? Pominąwszy to, że takie pytania są wadliwe pod względem językowym, zawierają one jeszcze błędy pedagogiczne. Ich początek brzmi tak, jak gdyby nauczyciel chciał tylko wypowiedzieć jakąś uwagę, może całkiem uboczną; dlatego niejeden uczeń nie uważa tak, jak wtedy, gdy forma pytania już z góry zawiera w sobie wezwanie do odpowiedzi, która może i jemu przypaść.

Błędne i niepiękne będzie pytanie, zawierające czasownik użyty przenośnie, który dopiero w połączeniu z rzeczownikiem, wymaganym w odpowiedzi, stanowi obraz jasny i zrozumiały. Np. Czym się zalewała? Łzami. Czym się związał? Słowem. Co on rzucił? Postrach. Czego się najadł? Wstydu. Co uśmiecha się nad Grecją? Pogodne niebo. Takie wyrażenia mają tylko w połączeniu czasownika z rzeczownikiem pewne znaczenie, powszechnie znane, a w swym rozerwaniu brzmią tylko komicznie. Jak to rozerwanie wewnętrzne jest naganne, tak również

i rozerwanie zewnętrzne, ujawniające się w pytaniach obciętych albo zawierających już połowę odpowiedzi; np. Abraham był pa—? Pasterzem. Żle, on był patr—. Patryjarcą. Dobrze. Ten wyraz jest przy—? Przymiotnikiem. Żle, jest to przyimek. Jezus miał dwunastu —? Apostołów. Podobną wartość mają niepotrzebne dodatki «nieprawda?» i «wszak tak?» które już w sobie zawierają odpowiedź; np. Bolesław Chrobry pobił Niemców, nieprawda? Odp.: Tak. — Ale on pobił także Rusinów, wszak tak? Odp.: Tak.

Pytanie powinno być także poprawne i pod względem logicznym. Dlatego powinno być też określone jaśdro pytania. Jeśli szukamy czegoś szczegółowego, to, co ogólne, powinno być mu nadrzędne, t. j. wyraz pytajny powinien to, co ogólne, tak wyrazić, żeby było bezpośrednio nadrzędnym szczegółowi. Objasnimy to na przykładzie. Jeśli odpowiedź ma nam dać pojęcie gatunku (g), to pytanie powinno zawierać pojęcie rodzaju (r). Z jakiego metalu (r) są bite pięciorublówki? Ze złota (g). — Więc w takich pytaniach należy się wystrzegać określić zbyt ogólnikowych. Pytanie: Gdzie leży Włocławek? może dać powód do odpowiedzi: nad Wisłą, na Kujawach, w gubernji warszawskiej, w Królestwie Polskim, w Polsce, w Europie, na półkuli północnej. Gdybyśmy odrazu żądali tych wszystkich odpowiedzi, owo pytanie byłoby dobrze sformułowane; ale jeśli nie, to należy ograniczyć tę ogólnikowość zapomocą najbliższego pojęcia rodzajowego: Nad którą rzeką leży Włocławek? w której ziemi? w której gubernji? w którym kraju? i t. d.

Całkiem unikać należy takich ogólnikowych pytań, na które są możliwe różne odpowiedzi, zwłaszcza gdy pytajniki jak, jaki wymagają odpowiedzi, w których chodzi o wypowiedzenie swego przekonania. Np. Jakie jest odpuszczenie grzechów? Odpowiedź: prawdopodobne, wątpliwe, możliwe, konieczne, pewne i t. d. Lepiej tak

sformułować pytanie: Odpuszczenie grzechów jest konieczne; dlaczego?

Jeśli zaś do wieloznaczności wyrazów pytajnych dołącza się jeszcze wieloznaczność budowy zdania, wtedy kłopot odpowiadającego jeszcze się powiększa. Np. Co (podmiot albo dopełnienie) wywołuje żal (podm. albo dopełn.)? Lepiej się zapytać: Jakie są przyczyny — jakie skutki żalu? Dlaczego (przyczyna albo cel) karzą zbrodniarza? Lepiej: Za co — w jakim celu karzą zbrodniarza? Co wywołuje miłość? Odpowiedzi: dobrodziejstwo wywołuje miłość; albo: miłość wywołuje wzajemną miłość.

Jeśli się pytamy o pewne cechy (c), to w pytaniu muszą być dane zarówno pojęcie rodzaju (r), jak gatunku (g); np. Jakie mieszkanie (r) jest dla zdrowia szkodliwe (g)? Odp.: Mieszkanie wilgotne (c). — Jeśli się pytamy o zakres pojęcia, to pytanie powinno zawierać zasadę podziału (p). Np. Jak dzielimy zwierzęta ze względu na budowę ich ciała (p)? ze względu na miejsce ich przebywania (p)? Jakie mogą być ciała niebieskie pod względem światła (p)? pod względem ruchu? pod względem wielkości?

Bardzo ostrożnie należy zadawać pytania definicyjne. A skoro je zadajemy, należy zawsze podawać ogólne pojęcie nadrzędne (n) i różnicę gatunkową (g); np. Jak się nazywa nauka (n), która wyjaśnia prawa myślenia (g)? Odpowiedź: logika. Ale ponieważ dobre definicje niełatwo utworzyć, a wogóle posiadają one także niewielką wartość dydaktyczną, gdyż częstokroć wyjaśniają rzeczy nieznaną zapomocą mało znanych albo całkiem nieznaną, więc należy ich unikać i żądać ich tylko przy egzaminach i powtórzeniach, skoro przez nauczanie zostały dostatecznie opracowane i przygotowane. Pozatym lepiej będzie zadawać pytania w innej formie. Np. chcąc na stopniu niższym albo średnim wyjaśnić pojęcie «zazdrości», pytamy się: Czy kto z was widział już człowieka zazdrośnego? Jeśli otrzymamy odpowiedź «tak», pytajmy się dalej: Po czym poznałeś, że ten człowiek był zazdrośny?

Bardzo ostrożnie trzeba zadawać pytania, w których żądamy orzeczenia czasownikowego, ponieważ części zdania dopytać się można tylko za pomocą czasownika, a czasownik jest jądrem myśli i konstrukcji, którego przez inne części zdania wcale nie można się dopytać. Tej trudności nie widzi wielu nawet rozumnych ludzi, więc do swych niezręcznych pytań wciąż wtracają całkiem bezbarwne orzeczenia: być, mieć, stać się, móc, działać się, ze szczególną predylekcją słowa robić i czynić. Co on miał? co mógł? co zrobił? — tak wciąż się pytają, przyczym pytający wcale nie myśli o tym, że tu są możliwe najrozmaitsze odpowiedzi, a nawet niekiedy są wprost konieczne; tak też zdarzyło się pewnemu nauczycielowi, który w dzień urodzin królewskich zapytał się maćków «co robi król»; otrzymał na to odpowiedzi: Król robi pieniądze. Idzie na spacer z żołnierzami. Je ciastka. Jedzie na okręcie. Niekiedy takich pytań nie można wprost potępiać; ale tylko wtedy, gdy już je poprzedzało inne zdanie, albo gdy to, o co się pytamy, musi być wiadome, albo gdy słowa «robić», «stać się» oznaczają czynność lub zdarzenie w pewnym, określonym miejscu i w określonym czasie. Są to zwykle pytania, żądające wypowiedzenia swej wiedzy pamięciowej, a nie pytania, mające rozwijać umysł. Pomyślmy np., jakie mnóstwo odpowiedzi jest możliwe na pytanie: Co czyni człowiek, gdy jest chory? Może się położyć do łóżka, posłać po doktora, napisać testament, obawiać się śmierci, gorączkować i jeszcze wiele innych rzeczy czynić.

Ale bardzo źle wygląda takie pytanie, jeśli «czynić» oznacza nawet nie czynność, lecz bierność, stan, uczucie. Co robili pasterze? Bali się. O ileż skuteczniejsze będzie pytanie, jeśli w nie włożymy pojęcie rodzajowe i pytać się będziemy o gatunek; więc: jakie uczucie ogarnęło pasterzy? Również niezręczne jest pytanie: Co zrobił Sandomierz, gdy został zdobyty? Odpowiedź ma być: został spalony. O ileż lepsze byłoby pytanie: Jakie nieszczęście spotkało miasto zaraz po jego zdobyciu? — Co robił Jezus w czasie burzy? — nie jest złym pytaniem; ale o wiele

skuteczniejsze będzie, gdy je tak sformułujemy: Dlaczego Jezus nie zwrócił uwagi na burzę? — Uprawnione są naturalnie takie pytania: Co Henryk IV robił w Kanosie? Co uczyniono dnia 3 maja r. 1791? Co zaszło pod Lipskiem w październiku r. 1813? Co się dzieje z rtęcią w termometrze przy wzrastającym zimnie?

Najczęściej, gdy kto takie bezbarwne czasowniki usiłuje wzmocnić przez bliższe określenia, to wcale nie spostrzega, że tylko krąży naokoło dobitniejszego czasownika, albo naokoło odpowiedniejszego pytania w pogoni za odpowiedniejszym sformułowaniem pytania, albo za dobitniejszym czasownikiem. Przykłady: co czyni słowik ku radości człowieka? Śpiewa. Lepiej: Czym raduje słowik serce człowieka? Swoim śpiewem. Co Judasz uczynił przez cheiwość? Zdradził Pana. Lepiej: Do czego Judasza popchnęła cheiwość? Do zdrady Pana. Czym był Kain pod względem swego powołania? Lepiej: Jakie powołanie miał Kain? Jaka jest ziemia pod względem swego kształtu?— Jaki kształt ma ziemia? W tych wszystkich razach można więc obejść się bez tych bezbarwnych czasowników, jako środkowego punktu pytania, bylebyśmy sobie zadali trochę pracy i nie hołdowali bezgranicznej wygodzie w zadawaniu pytań. Ale najgorzej rzecz się przedstawia, jeśli pytający bliższe określenia do swoich bezbarwnych czasowników jeszcze przyobleka w szatę zdania warunkowego. Np. Jaka jest ziemia, jeśli zwrócisz uwagę na jej kształt? Jaki jest Bóg, jeśli zwrócisz uwagę na skruszonego grzesznika? Z takimi pytaniami spotykamy się ciągle, choć nie w tak jaskrawej formie.

Wynik naszych dotychczasowych roztrząsań jest następujący: Wszelkie pytanie powinno rozwijać umysł ucznia, zaostbrać jego rozum, powiększać i utrwalać jego wiedzę albo kształcić jego sprawność językową. Dlatego nie należy zadawać żadnego pytania, przy którym uczeń nie albo niewiele potrzebuje myśleć, oraz unikać wszelkich pytań, które uczniowi skrycie, otwarcie albo przejrzysto już podpowiadają, co ma odpowiedzieć.

Po tych roztrząsaniach, dotyczących formy pytania, zastanowimy się nad różnymi rodzajami pytań.

Bardzo ważne są pytania powtarzające, które służą do utrwalenia tego, co się przechodziło na lekcjach, oraz pytania egzaminacyjne, które mają stwierdzić wiedzę i sprawność ucznia. W obydwu rodzajach chodzi o zręczne formułowanie pytań obejmujących większą całość, które zwłaszcza wtedy są potrzebne, gdy uczeń wysłuchał dłuższego powiązanego wykładu i gdy chodzi o ustalenie jego jądra, rzeczy głównych, toku i podziału rzeczy wyłożonej. O tym punkcie pomówimy jeszcze, gdy mówić będziemy o powtarzaniu.

Najważniejsze a zarazem najtrudniejsze są pytania rozwijające i rozbierające; z pomocą pierwszych wydobywamy z pewnej sumy faktów i cech szczegółowych pewien wynik, pojęcie albo sąd; z pomocą drugich rozkładamy pojęcie, sąd, wynik, prawo, prawidło na jego cechy, szczegóły i fakty szczegółowe. Przy tych pytaniach nie wystarcza, żeby każde z nich ściśle odpowiadało wymaganiom, któreśmy powyżej wyłuszczyli; tutaj i pomiędzy poszczególnymi pytaniami powinien zachodzić pewien ścisły związek, między nimi nie powinno być skoków logicznych; powinny raczej iść po logicznym torze koła zębatego, jedno ściś'e po drugim, jedno ściśle wynikając z drugiego. Przytym nauczyciel powinien mieć jasno przed oczyma każdą odpowiedź, którą chce otrzymać, i także formę odpowiedzi powinien przyjmować tylko taką, któraby odpowiadała poziomowi ucznia i przedmiotowi omawianemu. Początkujący — a i starszemu to nie zaszkodzi — dobrze zrobi, jeśli sobie takie pytania rozwijające i rozbierające już naprzód opracuje, a w samym wykonaniu powinien się wystrzegać zbaczania z drogi przez pytania uboczne i epizody. A dalej, przy takich pytaniach chodzić będzie o zręczne szukanie i znajdowanie rzeczy znanych i nawpół znanych, o odślanianie rzeczy zasłoniętych, o potwierdzanie rzeczy

wątpliwych, o uświadamianie rzeczy nieświadomych, o prostowanie błędów, o wyjaśnianie rzeczy ciemnych, zawiłych i niejasnych.

Trzeba będzie również od pojęcia przeciwnego, od podobieństw i niepodobieństw, od rzeczy równych i nierównych, a przedewszystkim od przykładów z codziennego doświadczenia przechodzić do pojęć oderwanych, i nigdy nie należy pomijać sposobności do wyzyskania dla swego celu odpowiedzi błędnych lub nawpół błędnych. Takich pytań rozwijających należy używać wtedy, gdy chcemy od wiedzy niejasnej i od doświadczenia nieuporządkowanego dojść do wyobrażeń jasnych i dokładnych, do stałych pojęć, do pewnych sądów i do wniosków niewątpliwych. Taka potrzeba zachodzi przy omawianiu tematów do ćwiczeń stylistycznych, które niestety jeszcze zbyt rzadko i niedostatecznie są przygotowywane przez takie pytania rozwijające, oraz przy rozwijaniu pojęć religijnych i moralnych, które jeszcze zbyt często podaje się sposobem dogmatycznym, bez należytego rozwinięcia, jakoteż w nauce gramatyki, w naukach przyrodzonych, słowem, wszędzie, gdzie mniej lub więcej można liczyć na istniejące już doświadczenie życiowe albo na wiedzę szkolną, skąd inąd zaczerpniętą.

Pytania rozbi er a j ą c e w wielu razach towarzyszyć będą nauczaniu rozwijającemu, albo będą po nim następować. Tutaj chodzi o to, żeby przedmioty myślowe, wyjaśnione już należycie drogą nauczania rozwijającego, uporządkować, utrwalić w prawidłowym następstwie i zastosować. Często należy pytania rozbi er a j ą c e stosować przy omawianiu czytanek prozaicznych albo poetyckich, w historii biblijnej, w lekturze z obcych języków, przy stosowaniu praw fizykalnych i twierdzeń matematycznych do przykładów szczegółowych. Do pytań rozbi er a j ą c ych należą również pytania usuwające, które usuwają wyobrażenia błędne, zanim z wyobrażeń prawdziwych zaczniemy układać ostateczny wynik, do którego chcemy dojść.

W pytaniach nie należy wpadać w pedanterję, zbyt silnie zaakcentowaną. Żąda się za wiele, gdy dla każdego pytania wynaga się zdania samoistnego i całkowitego. Na co człowiek wykształcony pozwala sobie w rozmowie potocznej, na to pozwolić sobie może i nauczyciel. Dobry ton konwersacyjny jest dobry i dla szkoły. Pytania skrócone jakoto: dlaczego? na co? w jakim celu? z jakiego powodu? są i w szkole na swoim miejscu, byleby ich sens był widoczny z tego, co poprzedzało. Jest również pedanterją, jeśli kto chce wyrzucić z nauczania pytania rozjemne. I one często są na swoim miejscu. Jeśli Sokrates z zamiłowaniem używał pytania rozjemnego, pytania, pozostawiającego komu wybór, żądającego odpowiedzi «tak» albo «nie», to i nam wolno chyba to samo. Tylko po każdym «tak» albo «nie» powinno następować dobre uzasadnienie, a poprzedzać je powinny dostateczne doświadczenie albo wiedza.

Nakoniec podajemy jeszcze kilka prawideł domowych do sztuki zadawania pytań. Każde pytanie należy najpierw zwracać do całej klasy, a potem należy wyrwać jednego ucznia, i to jego prawdziwym nazwiskiem, a nie prostym wyciągnięciem palca i słówkiem «ty»; bo i uczeń ma prawo do tego, żeby do niego się zwracano przyzwoicie. A potem nie należy wciąż zasypywać tego ucznia pytaniami, lecz prędko należy się zwrócić do innego. Słabszych i leniwszych należy zapytywać częściej, ale lepszych uczniów należy wciąż powoływać do poprawiania i pomocy. Pytania należy zadawać tonem stanowczym, ale życzliwym, i nie należy wykrzykiwać jak podoficer w dziedzińcu koszarowym, albo przybierać miny i wzroku sędziego śledczego. Zwłaszcza przy pytaniach rozwijających potrzeba uprzejmego przyjmowania zwrotów niezręcznych, odpowiedzi nawpół prawdziwych albo całkiem błędnych. Uprzejmość będzie tu skuteczniejsza, niż grubijańskie odrzucenie albo bezwzględne potępienie. Wszak młodzież ma się dopiero nauczyć do-

brege odpowiadania. Gdyby to od razu umiała, nie potrzebowałaby nauczyciela. Uprzejmość nadaje także odwagę do odpowiedzi. A przez to zyskuje się wiele, nawet wszystko. Wreszcie należy sobie i uczniom dawać chwilkę wytchnienia i czas do namysłu; a skoro się widzi, że mało rąk się podnosi, to nie należy zaraz łajać, lecz raczej zapytać się jeszcze raz, o ile możliwości w formie zręczniejszej, aż pytanie mieć będzie więcej powodzenia. Tylko tam gdzie chodzi o powtórzenie wiedzy, która musi być gotowa na każde zawołanie — np. o formy gramatyczne języków obcych, albo o tabliczkę mnożenia — zadawajmy pytania szybko i z ciętością i nie zatrzymujmy się niepotrzebnie lamentacjami, jeśli niektóre powolniejsze głowy nie zawsze potrafią podążyć za nami.

24. Odpowiedź. Do dobrego pytania należy dobra odpowiedź; aby otrzymywać dobre odpowiedzi, potrzeba również subtelnej i chwalebnej sztuki, która nie zawsze jest uprawiana. Rozumie się samo przez się, że odpowiedź powinna być głośna, zrozumiała, jasna i dobrze akcentowana, t. j. powinna uwydatniać te wyrazy, które zawierają uzupełnienie pytania, a więc powinna być wypowiedziana z zastanowieniem. Więc nie dobrze będzie, jeśli uczniowie natychmiast się wyrrywają, zaledwie usłyszawszy pytanie, albo usłyszawszy je tylko do połowy. Nie powinni także wykrzykiwać odpowiedzi, ale i nie wyszeptywać; trudniej walczyć z szeptem niż z krzykiem; zbyt głośne mówienie można przytłumić, ale zbyt ciche mówienie wciąż powraca, gdyż zbyt wiele rozmaitych powodów powstrzymuje ucznia. Jeśli uczeń nie daje odpowiedzi, to zapytajmy siebie samych, jaka jest tego przyczyna. Jeśli ani jeden uczeń w klasie nie umie odpowiedzieć, to zwykle pytanie nie było zrozumiane. Wtedy zastanówmy się, czy pytanie przypadkiem nie było zadane niezręcznie, i sformułujmy je zręcznie i według prawideł sztuki; rozważmy jeszcze raz dokładnie cel pytania i nadajmy mu formę jak najskuteczniejszą. Przy-

czyną nieodpowiadania może być również nastrój całej klasy albo jednostek. Odpowiedź może powstrzymać nieśmiałość, nabyta od tyrana szkolnego, a także nieuwaga albo nawet niewiadomość; te przeszkody trzeba właściwym sposobem usunąć. Ale przyczyna może pochodzić i stąd, że uczeń sam nie umie znaleźć drogi do celu pytania; to spostrzegamy zwłaszcza w klasach niższych. Wtedy należy mu dopomóc, a przy tej sposobności pokazemy zarazem innym słabszym uczniom, jak można dojść od pytania do odpowiedzi. Pytamy się np. o znaczenie polskie słowa *erudivissemus*. Uczeń milczy. Wtedy, jeśli wiemy, że zawsze był pilny, zapytajmy się go, co znaczy: *erudio*, *erudivi*, *erudiveram*, *erudivissem*, *erudivissemus*. Teraz odpowiedź nastąpi; innym razem uczeń już sam sobie rzuci most od pytania do odpowiedzi.

Przyczyną odpowiedzi błędnych może być pośpiech; bo zwłaszcza młodsi uczniowie lubią odpowiadać na chybił-trafił — to tkwi w ich temperamencie i nie jest jeszcze zbrodnią. W takich razach cierpliwie i spokojnie kažmy uczniowi powtórzyć pytanie, a potem dać nową odpowiedź; ale my nie powinniśmy wyjeżdżać równie sangwinistycznie, jak sam uczeń; to na nic się nie przyda, i wogóle środki homeopatyczne¹⁾ należy w szkole stosować tylko bardzo ostrożnie. Jeśli uczeń wcale się nie daje wyleczyć od swego pośpiesznego wyjeżdżania z odpowiedzią, to trzeba mu na niejaki czas zasznurować gadatliwość i w pewnych razach rozkazać mu, żeby odpowiedź napisał w bruljonie albo na tablicy. To pomaga, ponieważ zniewala do spokojnej rozwagi. Jeśli odpowiedź wypadnie tak błędnie, że pobudza do śmiechu, to nie wtórujemy własnym śmiechem śmiechowi klasy (chyba że dowcip, zawarty w odpowiedzi, jest zanadto dobry), i nie prześladowmy ucznia drwinami, szyderstwem albo gniewem, lecz usiłujmy go przekonać i pouczyć. A jeśli

¹⁾ Leczenie podobnego podobnym.

odpowiedź jest częściowo dobra i daje możność dotarcia od niej do odpowiedzi całkiem trafnej, wtedy należy nawiązać w odpowiednim miejscu, uwydatnić to, co było słuszne, odeprzeć to, co było błędne — i wtedy dojdzie się do celu. Np. czas jest dobrze użyty, ale tryb błędnie; więc jak trzeba powiedzieć? Dobrze również będzie, gdy błędne odpowiedzi zapomocą kilku pytań doprowadzimy *ad absurdum*, przyjmując początkowo odpowiedź ucznia. Np. zapytaliśmy się, co znaczy: *kochalibyśmy*. Uczeń odpowiada: *amabamus*. Więc pytamy się znowu: co znaczy: *kocham, kochałem, kochaliśmy*? Odpowiedź: *amabamus*. Ależ dopiero powiedziałaś, że *amabamus* znaczy: *kochalibyśmy*. Czyż ta sama forma może mieć te dwa różne znaczenia?

Przy wszystkich odpowiedziach błędnych albo napół słusznych, należy wymagać, żeby ten uczeń, który dał odpowiedź niedostateczną, po sprostowaniu, dobrze wypowiedział odpowiedź, której poprzednio sam nie umiał znaleźć; tak tępy nie będzie chyba ani jeden uczeń, żeby mu się to nareszcie nie udało. Przy odpowiedziach prostujących nie należy wciąż jeszcze powtarzać błędu, lecz tylko to, co było słuszne. Zapytano się, jak brzmi po łacinie: «mieszkańcy naszego miasta»; uczeń odpowiedział: *incolae nostris oppidi*. Postąpimy niezręcznie, jeśli się zapytamy: «Jaki tu błąd?» i każemy sobie błąd powtórzyć. Zręcznle zaś postąpimy, jeśli wprost zażądamy sprostowania i wydobycia odpowiedzi: *incolae nostris oppidi*.

Odpowiedź w niższych klasach powinna być dawana w zdaniach całkowitych, żeby kształcić i ćwiczyć sprawność językową ucznia. Ale później nie należy pedantycznie żądać wciąż zdań całkowitych, lecz dopuszczać w odpowiedziach formy dobrego towarzystwa. Ale do tych form należy i to, żeby w odpowiedzi nie przyjmować «strzępów i łachmanów». «Niekiedy treść zaznacza się tylko okruczem, to znów odpowiedź nie ma żadnego organicznego związku z pytaniem, to zaczyna się od orze-

czenia z opuszczeniem podmiotu i biegnie jakby bez głowy, jakby kadłub odpowiedzi, to znów opuszcza się przyimek przed rzeczownikiem, uzupełniając tylko niedokładnie pytanie, to zastępuje się przypadek, wymagany przez czasownik pytania, wygodniejszym mianownikiem— a nauczyciel to wszystko przyjmuje za dobrą monetę, byleby się przekonał o posiadaniu wymaganej wiedzy; niekiedy gratis dodaje drobną poprawkę, ale tak od niechcienia, bez wszelkiego przymusu, i nie wychowuje ucznia ku prawidłowemu kojarzeniu treści i formy, które właśnie stanowi istotę «wykształcenia». Tym sposobem można przejść niejedną szkołę 8-klasową, wraz z wszelkimi nagrodami i zaszczytami, a pozostać prawdziwym drewnem wobec wymagań, stawianych pod względem przemawiania naturalnego i pewnego siebie. Jest to ciężkie oskarżenie, ale rzeczywistość je potwierdza, a bez ostrego napiętnowania taki zakorzeniony nałóg nie da się wyrugować». (Münch, Neue pädagogische Beiträge, str. 97 i 98).

«Oskarżenie» i «napiętnowanie» są tu wyrazami ostre mi, ale nie zanadto ostre mi wobec faktów, napotykanych u nauczycieli młodszych i starszych. Bo któż nie słuchał już choćby takich pytań i odpowiedzi: Gdzie są w Danji miejscowości urodzajne? Odp.: Wyspy. W których okolicach Niemiec szczególnie uprawia się wino? Odp.: Ren i Mozela. Co przeszkodziło Hanibalowi wystąpić energicznie przeciw Rzymianom? Odp.: Dla braku pieniędzy i żołnierzy. — Moglibyśmy mnożyć te przykłady bez końca, aż do odpowiedzi zaczynających się od «jeśli», nie nadających się do niczego, oraz do niedbałego opuszczenia słowa orzekającego i t. p. To, cośmy powiedzieli, niech wystarczy na zwrócenie uwagi na to, ile to się zaniedbuje drobnej pracy logicznej i językowej przez to, że się zaniedbuje odpowiednie i właściwe formułowanie pytań, oraz nie wymaga się odpowiedzi, poprawnych pod względem językowym i logicznym.

Pomyślmy tylko, że właśnie drobne przyczyny, skoro się często powtarzają, jak w pytaniach i odpowiedziach,

mogą mieć doniosłe skutki; jak bardzo kształci to umysł, jeśli po prawidłowym i poprawnym pytaniu codzień i co godzina następuje odpowiedź bez zarzutu i właściwa, a jak przeciwnie, paczy się umysł, jeśli nauczyciel (a znam takich) miewa długie kazania przeciw nielogicznemu myśleniu, a w 10 minut potym spokojnie przyjmuje 15 albo 20 odpowiedzi, które bez wyjątku są nielogiczne i błędne pod względem języka, a po części spadają do poziomu westchnień pobożnych.

Stosunek osobisty nauczyciela wobec takich odpowiedzi powinien więc być stanowczy i odrzucający, gdy tymczasem w innych razach zachowanie się odrzucające należy nieco łagodzić. Nauczyciel bowiem nie powinien zbyt uporeczywie obstawać przy powziętej z góry odpowiedzi, jeśli odpowiedź, dana przez ucznia, jest również prawdziwa. Wciąż się zdarzają wypadki, zwłaszcza gdy coś «jest napisane w książce», w których się wymaga dosłownej zgodności odpowiedzi uczniowskiej z własnym sformułowaniem, w których jednak to wymaganie jest zbyt surowe. Jeśli uczeń na pytanie: Co Pan Bóg stworzył? odpowie: cały świat, to nie należy wprost odrzucać tej odpowiedzi dlatego, że się żąda odpowiedzi: niebo i ziemię i wszystko, co się na nich znajduje. Wogóle, jakkolwiek trzeba ostro występować przeciw wszelkim odpowiedziom okrucinowym i strzępiastym, nie należy z lekkim sercem odrzucać żadnej odpowiedzi, byleby zawierała jądro prawdy, lecz należy ją wyzyskać, o ile można; to dodaje uczniom odwagi i wzmacnia stosunki ożywione i poufale między nauczycielem a uczniem. Ale choćbyśmy nie wiem jak okazywali swe zadowolenie z odpowiedzi ucznia, nie należy tego okazywać ciągłemi pochwałami i zaszczytnemi wzmiankami; bo wciąż powtarzające się «dobrze», «doskonale» i t. p. traci z czasem swą doniosłość i odbiera skuteczność nawet słusznej pochwały.

Głównym wynikiem naszych dotychczasowych rozrządzeń jest to, że pod względem zadawania pytań i od-

powiadania należy zawsze stawiać sobie i uczniom jak najdokładniejsze wymagania. Wtedy można inne wymagania, np. stawiane domowej pilności uczniów, nieco obniżyć, ponieważ mamy w swej mocy lepsze wyniki nauczania na lekcji, które, jak nieustanne padanie kropli na kamień, mogą z czasem go wyźłobić. Kto zadaje pytania prawidłowo i wymaga dobrych odpowiedzi, nie pozostawia nic, jak lekkomyślny siewca, bezmyślnej grze przypadków, lecz mądrze i świadomie zasiewa ziarno na glebie dobrze uprawionej; dlatego też doczeka się pręcej od innych obfitego plonu.

26. Zmiana wykładu i pytania w nauczaniu. Jakkolwiek pytanie w nauczaniu jest bardzo ważne i jakkolwiek często powinno być stosowane, jednak nie należy go przeceniać do tego stopnia, żeby obok niego nie przyznać należytego uprawnienia rostrząsaniom powiązanim i wykładowi. Wykład powinien sposobem przyjemnym i oświeżającym przeplatać pytania. Skoro wykład doszedł do pewnego kresu i wyniku, wtedy pytania mogą zapuścić sondę krytyczną, aby się przekonać, czy wykład nauczyciela osiągnął swój cel, czy został całkiem zrozumiany, zwłaszcza w rzeczach trudniejszych. Niektórzy nauczyciele podają uczniom w zbyt krótkim czasie zbyt wielką masę materiału naukowego (np. przy trudniejszych prawach fizykalnych i twierdzeniach matematycznych) i zbyt ciężko obarczają pamięć ucznia rzeczami wciąż nowymi, zasypując jedną nowość drugą. Lepiej jest postępować powoli i ostrożnie; a prawdziwa ostrożność okazuje się w zręcznej zmianie wykładu i pytań.

W udzielaniu wiedzy można w pewnych warunkach obrać którykolwiek z obydwu sposobów: mianowicie wtedy, jeśli uczeń już posiada pewne, dające się użytkować poglądy i wiadomości częściowe, jeśli np. w gramatyce, matematyce, naukach przyrodzonych chodzi o wytwarzanie sądów. Tutaj można podać sąd gotowy, ale można też dojść do niego przez pytania; pierwszą drogą osiąga się

najpierw tylko coś pośredniego, co uczeń *ad verba magistri* przyjmuje za prawdę i za nim powtarza; drugą drogą wytwarza się od razu sądy samodzielne i bezpośrednio. Więc wykład dobrze zrobi, jeśli sądy pośrednie natychmiast przerobi na bezpośrednie, popierając samodzielność ucznia; jeśli wykład utraci tę siłę, jeśli się przekonamy, że wśród uczniów niema prawdziwego ożywienia, wtedy należy zmienić formę nauczania i upewnić się, dlaczego to nad klasą zalega martwota i stęchlizna, czy brak uwagi pochodzi ze zbyt wielkiego znużenia, czy też z niezrozumienia rzeczy wykładanych. A tak jedno jak drugie wyjaśnia pytania w interesie wykładu.

Pytanie nie powinno wpływać ujemnie na zdolność ucznia do wygłaszania wykładu ciągłego. Nie należy przeto wydobywać wszystkiego z ucznia samymi okruciami i strzębami przez nieustanne pytania, lecz skoro uczeń jest zdolny wypowiedzieć większą całość w nieprzerwanym związku, należy mu pozostawić swobodę, ale prawdziwą swobodę, a nie taką, w której co kilka kroków rzuca się odpowiadającemu pytanie, jakby pałkę pod nogi. Trzeba raczej uczniowi dodawać odwagi, a nie przeszkadzać mu nerwowo przy każdej drobnostce, lecz tylko gdy uczeń się zawaha albo popełni drobny błąd, pomagać mu lekkimi i ostrożnymi wskazówkami. Częste przerywanie, którego właśnie najdzielniejsi pedagogowie nie mogą się pozbyć, krępuje zdolność wysłowienia się u uczniów; o wiele lepiej będzie, jeśli uczniowi, o ile możliwości, pozwolimy najpierw się wygadać. A dopiero potem możemy poprawiać, albo żądać poprawek zapomocą pytań. Kto postąpi inaczej, nie będzie miał prawdziwego wyobrażenia o tym, co uczeń wie i umie; bo uczeń, jeśli mu się często przerywa pytaniami, na koniec sam sobie nie dowierza. A gdzie brak pewności siebie, tam brak rzeczy najlepszej; bo i najmniejszy uczeń zwykle umie więcej, niż nam się zdaje, byleby miał do siebie zaufanie.

27. Uczenie się na pamięć. Przechodzimy do przyswajania sobie i utrwalania materiału naukowego zapomocą

pamięci. Pamięć możemy przyrównać do spiżarni duszy, z której dusza czerpie na pokarm duchowy chleb powszedni. Im lepiej uporządkowane są zapasy w tej spiżarni duchowej, tym szybciej pokarm można mieć pod ręką; im lepsza jest jakość tych zapasów, tym zdrowszy i pożyteczniejszy jest pokarm. Ale pamięć jest zarazem władzą i zdolnością duszy, działającą twórczo, przez to, że wiadomości, które odebrała i zachowuje, także wydobywa na jaw i podaje umysłowi, aby z nich mógł korzystać. To też pamięć może być umiejętnie ćwiczona i pielęgnowana.

Najpierw chodzi nam tu o pamięć mechaniczną i o mechaniczne uczenie się na pamięć, przyczym zmysły, a przede wszystkim oko i ucho, jako też wpływy czasowe i przestrzenne mają wielkie znaczenie. Zwłaszcza w młodszych latach pamięć mechaniczna jest silniejsza, niż pamięć logiczna czyli pamięć sącząca; więc należy korzystać z tego czasu, aby zebrać i ustalić materiał dla późniejszej pracy myślowej. Ale i na stopniach wyższych nie należy zaniedbywać pamięci mechanicznej. Jeśli każemy z pomocą pamięci mechanicznej uczyć się słówek, liczb, zdań, pieśni i t. d., to należy je po kolei często i uporczywie powtarzać, aby je najpierw utrwalić w tym porządku, w którym oko widzi obrazy przestrzenne, a ucho słyszy następujące jeden po drugim dźwięki. Na stopniu niższym korzystajmy ze wszystkiego, co swą stroną pogładową, zmysłową może się przyczynić do wrażenia w pamięć materiału naukowego. Czytanie wyraźne i głośne, rytmiczne akcentowanie wierszy, zapisywanie na tablicy — to wszystko może być pomocne, aby słowa w pamięci ucznia jakby same przez się przyjęły pewien tok, który łatwo można powtórzyć.

Gdy materiał pamięciowy ma trudniejsze brzmienie i trudniej daje się zatrzymać w pamięci, można kazać klasie przemawiać chórem, ażeby pełniejszym dźwiękiem osiągnąć pełniejszy skutek i głębsze wrażenie.

Ćwiczenie pamięci mechanicznej dziś przez wielu jest niedoceniane, ponieważ sądzą, żeśmy w myśleniu już doszli do tak świetnych rezultatów, iż pamięć stała się nam prawie niepotrzebna. Zapomina się przytym, że powinniśmy wytworzyć pewien rodzaj muskulatury duchowej, którą trzeba zawczasu ćwiczyć w dziecku, aby mogła działać sprawnie i potym dorosłemu oddawać właściwe usługi. Ten nabytek mechaniczny powinien stać się niezatartym i nierozdzielny, aby w każdej chwili szybko mógł być puszczoney w ruch ku wyższemu stosowaniu w służbie myślenia.

Dlatego należy usilnie popierać pamięć zmysłami i obrazami zmysłowemi. Ucząc rzeczy abstrakcyjnych, należy je opierać na wyobrażeniach konkretnych, na obrazach, mapach, rysunkach na tablicy, tabelkach, skorowidzach, tablicach genealogicznych, planach, zręcznie i przejrzysto wydrukowanych wzorach odmian gramatycznych i t. p. Pamięć lokalna z takich pomocy poglądowych ciągnie obfitą korzyść. Wszak tego samego doświadczamy codziennie z naszą pamięcią lokalną, gdy stoimy przed swą biblioteką, ustawioną w pewnym porządku, a tkwiącą nam w pamięci bez szczególnego trudu z naszej strony, ponieważ oko i dotyk są podporami naszej pamięci. Ale skoro bibliotekę rzucimy do kosza to wraz z dobrym uporządkowaniem przestrzennym zniknie i nasza dobra pamięć o posiadanych książkach.

Jak cenna jest pamięć lokalna, wie każdy z doświadczenia. Wszak w życiu późniejszym odczytujemy w myśli całe stronicy książki, którąśmy dawniej często czytawali, ponieważ mamy jakby przed oczyma cały podział na rozdziały i ustępy, jako lokalne punkty wytyczne. To też wielka szkoda, że ruchliwość naszego czasu wytworzyła wielokształtność podręczników szkolnych. Dawniejsza generacja więcej od nas zachowywała w pamięci, ponieważ ówczesne podręczniki, zwłaszcza gramatyki, okazywały większą jednostajność w podawaniu form językowych, przeznaczonych do mechanicznego nauczania się

na pamięć. Stąd powinniśmy wynieść tę naukę, że należy z tej dziedziny usunąć rozmaitość, rozpraszającą uwagę.

Także rym i rytm są dobrymi podporami, jeśli z umiarkowaniem są stosowane, jako sprzymierzeńcy pamięci. Reguły wierszowane i inne *versus memoriales* dawnych dobrych czasów, na które nasza dzisiejsza pedagogika spogląda z politowaniem, jak na czczą zabawkę, nie były bynajmniej rzeczą tak marną; miały one swoją wartość i mają ją jeszcze dzisiaj. Niejeden znakomity uczony dziś jeszcze ucieka się do nich, jako do doskonałych podpór pamięci. Nie należy również całkiem odrzucać pomocy mnemotechniki, o ile są rozumne, o ile nie są spaceniem i karykaturą pamięci. Jeśli uczeń pierwszej klasy nie może spamiętać położenia Eufratu i Tygru, to nie będzie chyba grzechem śmiertelnym dydaktyki, jeśli mu powiemy, że Eufrat (Eu) jest bliżej Europy (Eu), a Tygr (T) patrzy na Azję, kraj tygrysów (T.). Albo jeśli kto nie może spamiętać, po której stronie człowiek ma wątrobę, a po której śledzionę, nie zaszkodzi, jeśli mu powiemy, że wątroba (z głoską r) jest po stronie prawej (również z r), a śledziona (l) po lewej (l). Podobnie nie zaszkodzi, jeśli dopomożemy uczniowi do spamiętania roku śmierci Kazimierza Jagiełły (1492) przypomnieniem, że w tym samym roku została odkryta Ameryka, choć między temi dwoma wypadkami niema żadnego związku. Więc nie należy za bardzo pogardzać pamięcią mechaniczną.

W mechanicznym wrażaniu w pamięć nie należy później zaniedbywać pewnych zmian, skoro w pierw kolejne następstwo zostało utrwalone. Słówek, grup pewnych liczb, oraz wzorów odmian gramatycznych, których uczeń nauczył się najpierw w pewnym porządku, po należytych utrwaleniu w pamięci, należy słuchać także na wrywki. W tym przerywaniu porządku, którego uczeń najpierw nauczył się mechanicznie, należy go wciąż ćwiczyć, ażeby oddzielne części wzoru odmian, prawidła, tabliczki mnożenia i t. p. mogły być stosowane także w odo-

sobnieniu i aby wiedza pamięciowa dotrzymała placu także w obec ognia krzyżowego dorywczych pytań.

Po nauce mechanicznej następuje nauka kojarząca, w której rozum i wyobrażenia działają jako kojarzące i jednoczące władze duchowe. Tutaj pamięć mechaniczna, zewnętrzna, staje się pamięcią wewnętrzną, tak zwaną pamięcią sądzącą. Jest to błędem naszego czasu, że ten rodzaj pamięci zwykle się przecenia, zarówno w nauce języków, jak przyswajaniu sobie twierdzeń matematycznych. Młodzieniaszkom przypisuje się zwykle zbyt wielką siłę i zdolność do podejmowania operacji logicznych. Więć nie należy form gramatycznych, wyrazów i wyrażeń najprostszych, wciąż powtarzających się prawideł syntaktycznych, jakoteż powtarzających się ciągle w rachunku kombinacji liczb zbyt wczesnie traktować tak, żeby wciąż wyjeżdżać z uzasadnieniem logicznym, lecz należy raczej pozostawiać pamięci, działającej rażno i jeszcze nieświadomie, niejedno, co dopiero lata późniejsze w całej pełni rozwiną. «Co wczesnie dojrzało, to się wczesnie psuje» — to zdanie zawiera również mądrość pedagogiczną, której należy słuchać w niektórych przedmiotach szkolnych. Wszak chodzi nam przedewszystkim o materiał pamięciowy; on ma zawsze być na pogotowiu, aby w każdej chwili mógł być oddany do rozporządzenia logicznym operacjom rozumu. A takie trwałe materiały początkowe powinny być zachowane w pamięci w należytej zupełności; jeśli to nie nastąpi, to w tłumaczeniu, albo w rachunku na każdym kroku występować będzie bezradność, wanie się i zastój, chociażby zrozumienie logiczne i wewnętrzny związek pojęć były całkiem jasne. Pojęcia bowiem nie znajdują gruntu pod sobą i unoszą się w powietrzu.

Jest to np. przedewszystkim jedynie sprawą pamięci, że *bellum inferre* znaczy: wszcząć z kim wojnę, że *invidere* rządzi dativem, a *oblivisci* genitivem, że *po verba dicendi et declarandi* następuje *accusativus cum infinitivo*, a po słowach, oznaczających prosić następuje *ut*, że *po non dubito* następuje *quin*, a *po iubere* znów *accusativus cum*

infinitivo. Gdybyśmy przy tych wszystkich prawidłach syntaktycznych chcieli odrazu dać logiczne uzasadnienie, wtedy ta niepotrzebna mądrość byłaby podwójnym głupstwem.

Ażeby nas nie zrozumiano źle, dodajemy wyraźnie, że nasze zastrzeżenie dotyczy tylko tych przedmiotów, w których mechaniczna sprawność pamięci jest koniecznie wymagana. Ale np. w nauce religji, języka ojczystego albo historii nie należy pod żadnym warunkiem zadawać materiału niezrozumianego do nauczania się na pamięć. A to niestety zdarza się zbyt często; od naiwnego dziecka żąda się z religji częstokroć za wiele rzeczy pamięciowych, a często i z historii. Dla początkujących kwestje ustroju państwowego i prawodawstwa nie są jeszcze pokarmem strawnym; oni chcieliby widzieć czyny, któreby mogli przeżyć wraz z bohaterami, chcieliby odpowiadać na pytania, które sami mogą odczuć. Więc należałoby tutaj na pierwszy plan wysuwać biografję, a opuszczać wszelkie daty i liczby, z którymi nie łączy się nic całkiem zrozumiałego. A jeśli zadajemy coś na pamięć, czego dziecko jeszcze całkowicie nie może zrozumieć, to zastanówmy się, czy zdolność odczuwania w uczniu już jest dostatecznie silna, aby to, czego rozum jeszcze całkowicie nie może pojąć, przynajmniej silnie odczuwało.

Więc należy tylko stopniowo torować drogę do pamięci sądzącej, przywołując na pomoc rozum, uczucie i wyobraźnię, uświadamiając coraz bardziej podniety, skojarzenia i związki intelektualne, etyczne i estetyczne, tkwiące w materiale naukowym początkowo tylko nieświadomie. Szereg wyobrażeń, np. utwór poetycki, prawidło, wzór gramatyczny, twierdzenie matematyczne staje się trwałym i użytecznym nabytkiem dopiero wtedy, gdy głębiej ujmijemy ich związek i sens, gdy nie tylko zewnętrzne punkty styeczne oddamy na usługi pamięci, ale wewnętrzne punkty łączne oddamy na usługi innych władz duszy i przez to we wzajemnym oddziaływaniu zaostrzamy, ożywiamy i rozszerzamy także pamięć.

Dla pamięci sądzącej, gdy chodzi o nauczenie się czegoś na pamięć, trzeba przedewszystkim całkiem wyjaśnić wszelkie trudności rzeczowe i językowe, trzeba prawidło objaśnić przykładami, trzeba dowieść twierdzenia, trzeba wyjaśnić utwór poetycki w każdym zdaniu, wierszu i zwrotce. Musimy tu wytwarzać, aby uczenie się na pamięć mogło być odtwarzaniem; rzeczy wraz z swojemi własnościami, zdarzenia z swemi przyczynami i skutkami, cele ze swojemi środkami muszą powstawać przed okiem wewnętrznym ucznia, ażeby mogły nanowo powstać w pamięci. Należy zwracać uwagę na pewne myśli górujące nad całością; bo takie myśli górujące, gdy wracają, szybko wywołują resztę. Są to zwłaszcza takie punkty, które pod względem zmysłowym są wyraźniejsze, pod względem duchowym obfitsze w treść od punktów ubocznych, które przeto budzą szczególny interes.

Przy uczeniu się kojarzącym należy również ciągle mieć na oku stosunek szczegółów do ogółu; to, co jest ogólne, powinno się zawsze ukazywać jako podstawa albo następstwo, jako prawo określające, od którego zależy cały zakres tego, czego mamy się nauczyć. Wypadki i zdania szczegółowe należy podporządkować prawidłu, ażeby szczegół był przez regułę utwierdzony w pamięci i aby z drugiej strony szczegóły utwierdzały regułę, jak mur utwierdza gwóźdź, wbity w ścianę. Należy powoływać się na rzeczy równe i podobne, zwłaszcza, gdy się nasuwają sposobem naturalnym i odpowiednim; wtedy i one stają się mocną podporą pamięci. Ale jeśli podobieństwo trzeba wpierv długo poszukiwać i sprowadzać jeź daleka, wtedy więcej szkodzą niż pomagają; wtedy bardziej rzecz płaczą, niż się przyczyniają do uporządkowanego nabytku.

Ale przedewszystkim chodzi o to, żebyśmy to, co nowe, powstające, wyrastające, wiąźali z czymś starym, gotowym, istniejącym. Im wszechstronniej to zdołamy uczynić, tym mocniej się utwierdzi. Przytym trzeba umieć szukać praktycznie i znajdować zręcznie; bo uczeń ma zwykle więcej dawnej wiedzy i doświadczenia, niż sam

się domyśla i niż nauczyciel przypuszcza. A jeśli rzeczy nowe przedstawimy uczniowi w związku z czymś dawnym, wtedy dołączy się szczególny urok, który odczuwamy zawsze, gdy między sobą a innymi istotami odkrywamy stosunki, których dotychczas aniśmy się domyślali. Tego korzystania z wyobrażeń już istniejących, ale jeszcze drzemających poniżej progu świadomości, nigdy nie można zanadto stosować.

«Od rzeczy znanych do nieznanых», «od blizkich do dalekich», «ucz bez szczerby tego, co ma utkwąć w pamięci». Im więcej jest punktów stycznych, tym lepiej i łatwiej postępuje uczenie się, tym większą staje się chęć do nauki. A w tym tkwi także tajemnica sztuki nauczania. Wciąż mówią tylko o mechanicznym albo logicznym uczeniu się na pamięć, o pamięci mechanicznej i sądzącej, a nie myślą o tym, jak wielkie znaczenie ma uczucie, żywe zainteresowanie się, przejęcie się przedmiotem naukowym.

Słusznie więc możnaby także mówić o pamięci sympatycznej, współczującej, skoro kto odczuwa potrzebę odróżniania każdego rodzaju i nadawania mu nazwy. Co nas w życiu pociąga albo odpycha, co budzi skłonność albo odrazę, to długo tkwi w pamięci, o wiele dłużej niż to, co nam się wydawało obojętnym. Ate to, co jest sympatycznym, jest silniejsze od antypatycznego; bo miłe wspomnienia tkwią dłużej w pamięci i występują częściej na jaw niż niemiłe. Więc, że i uczucie wciska się do działalności pamięci, jest to fakt, z którym powinniśmy się liczyć przy wszelkim uczeniu się na pamięć.

Na zakończenie podamy jeszcze kilka prawideł domowych dla uczenia się na pamięć, których dotychczas nie mogliśmy umieścić w toku naszych wywodów. Uczenia się na pamięć trzeba się również nauczyć. Zwłaszcza początkującym trzeba dawać wskazówki, jak powinni się uczyć; faktycznie bowiem w wielu razach jeszcze wcale nie wiedzą, jak mogą najszybciej dojść do celu: że ucząc się słówek języka obcego, należy najpierw

od wyrazu obcego przechodzić do znaczenia polskiego, a potem na odwrót od swojskiego do obcego; że ucząc się utworu poetyckiego, należy najpierw postępować od dwuwiersza do dwuwiersza, a potem do całej zwrotki; że niektórzy dobrze robią, gdy przy uczeniu się na pamięć posługują się piórem, ponieważ własne pismo często lepiej się wraża w pamięć, niż zimny, obcy druk; że inni znów lepiej się uczą głośno, ponieważ dla nich dźwięk słowa jest lepszą podporą pamięci, niż wyraz tylko widziany.

Takie i tym podobne wskazówki wydają obfite owoce. Innym prawidłem przy uczeniu się na pamięć jest to, że przy każdym rozpoczynaniu nowego przedmiotu naukowego należy z początku tylko mało zadawać na pamięć, a dopiero później coraz więcej. Ale skoro z samego początku zbyt szybko postępujemy naprzód, to uczniowie uczą się pobieżnie i połowicznie, a potem odzywają się wciąż skargi, że podstawy nie są dość mocno założone, i że początki nauki wykazują pewne szczyrby. Temu trzeba zawczasu zapobiegać przez umiarkowane, ale bardzo gruntowne traktowanie początków jakiegokolwiek wiedzy. A jeśli cała klasa czegoś się nauczyła, to przy słuchaniu zadanej lekcji trzeba kontrolować, o ile możliwości, wszystkich. Kto się czegoś nauczył, chciałby pokazać, że coś wie, a kto nie nauczył się porządnie, zasługuje, aby go przyłapano i zmuszono do poprawy.

28. Powtarzanie. Bardzo ważna pomoc w skutecznym uczeniu się domaga się osobnego omówienia: powtarzanie. Może być ono nieumyślne, ponieważ wszelkie nauczanie jest zarazem powtarzaniem, o ile rzeczy dawniejsze i przedtym przyswojone ciągle przenikają rzeczy nowe i jakby tworzą nić, na której się krystalizuje wszelki nowy nabytek. Tutaj nie zajmujemy się takim powtarzaniem, lecz tylko powtarzaniem umyślnym. Jeśli nauczanie niema być tylko chwilową podniętą albo szerezeniem powierzchowności i wiedzy połowicznej, takie powtarzanie jest nieodzowne. Więc bardzo usilnie prze-

strzeżać należy, żeby powtarzanie nie było podejmowane zbyt rzadko i zbyt rozlegle; lepiej podejmować częstsze powtarzania i nadawać im mniejszą rozległość. Dopiero na końcu pewnego kursu można te mniejsze powtarzania połączyć w jedno, ale wtedy nie należy utrudniać sobie zadania przez zbyt wiele szczegółów i drobnostek. Liczba i rozległość powtarzań powinna się także stosować do poziomu klasy. Im młodszy uczeń, tym częstsze powinno być powtarzanie; a im starszy i samodzielniejszy staje się uczeń, tym rozleglejszych powtarzań można od niego żądać. A wszelkie powtarzania budzą o wiele mniej strachu, jeśli ciągle powtarzanie nieznacznie towarzyszy nauczaniu, i jeśli nie czekamy potąd, aż uczeń zapomni zbyt wiele. Jeśli powtórzenie staje się koniecznym, wtedy zwykle przychodzi już zapóźno.

Innym prawidłem powtarzań jest to, że należy im nadawać potrzebną ruchliwość i różnorodność. Mogą one przyjmować najrozmaitsze formy i przez to tracią jednostajność, nie stają się machinalnymi i dają pochop do rozszerzenia i ożywienia materiału naukowego przez dołączenie nowych uwag, podniet i przykładów. Powtarzania, w których powtórnie się przechodzi stronicę za stronicą, rozdział za rozdziałem podręcznika, tak samo, jak za pierwszym razem, nie są tak owocne, jak takie powtarzania, które rozpatrują materiał naukowy z nowych punktów widzenia i oświetlają go z najrozmaitszych stron. Dlatego nie wystarcza proste zadawanie tytułu a tytułu paragrafów albo stronic z podręcznika, ale pewne zasady kierownicze, pewne pytania ogarniające większą całość, pewne wskazówki porządkujące powinny powtarzaniom nadawać kierunek, — a to wszystko powinno być dobrze obmyślane i wymaga bacznego zastanowienia. Wtedy uczniowie to, co poprzednio przeszli, powtarzać będą całkiem inaczej, niż wtedy, gdy obojętnie i bezmyślnie jeszcze raz przechodzą będą po tej samej drodze. Bo z pewnością wskazówki zmierzają ku temu, żeby rzeczy najważniejsze uwydatniały się przed mniej ważnymi, tym

bardziej, że takie wyróżnienie przy pierwszym przechodzeniu materiału naukowego nie zawsze było możliwe. Wyjaśnijmy to kilku przykładami.

W historii np., w przedmiocie, który zwykle najczęściej cierpi wskutek niepraktycznych powtarzań, za pierwszym razem przeszliśmy pewien okres historii starożytnej w porządku chronologicznym. Powtarzanie nie powinno iść tą samą drogą, lecz powinno najpierw utrwalić główne daty, a potem, nie spuszczać z oka najważniejszych liczb, powinno wyszukać i zestawić najwybitniejszych polityków, wodzów, bitwy rozstrzygające i najważniejsze traktaty pokoju, ażeby uczeń spostrzegł, że nie tylko coś wie pamięciowo, lecz, że sobie przyswoił na własność coś, z czego własnym staraniem może sobie wytworzyć jakby wytwory własnej myśli. Takie uogólniające tematy do powtarzań będą np. następujące: Wyspa Sycylja w starożytności, w wiekach średnich i czasach nowożytnych; wojny domowe w starożytności, średniowieczu i czasach nowożytnych; wojny domowe, które były zarazem wojnami religijnymi; wojny o niepodległość; sprawa wehondia, t. j. ciągnące się przez wszystkie wieki przeciwieństwo Wschodu i Zachodu; stosunki Polski do Niemiec, do Czech, do Węgier, do Rusi w różnych okresach historii; pogląd na dzieje Pomorza, Śląska i t. p.

Również i powtarzające czytanie autorów można poddać pewnym punktom widzenia. Np. z Wojny z Gallami Cezara można wziąć pochop do poszukiwania, jaki udział w tym lub owym okresie wojny brał Labienus, albo inny legat, jaki użytek Cezar czynił ze swej konnicy, jakiej okoliczności Cezar mógł przypisać kilka niepowodzeń w pierwszych trzech latach wojny. Anabasis Ksenofonta przy powtarzaniu nasunie nam (w pierwszej i drugiej księdze) pewne myśli o brakach karności w wojsku najemnym Cyrusa, albo też pytanie, czego z pierwszych ksiąg dowiadujemy się o stosunkach w państwie perskim. Odysea Homera w księdze IX może zwrócić naszą uwagę na stosunek bogów do ludzi. Horacego List I, 7 nasuwa

nam pytanie, jak Rzymianin za czasów Augusta przepędził dzień. Podobne myśli kierownicze nietrudno znaleźć także przy powtarzaniu innych autorów.

Dla powtarzania gramatyki takie pytania grupujące mają również siłę ożywczą. Czyż prawidła o użyciu dopełniacza albo biernika zawsze muszą maszerować w tej samej kolei, co za pierwszym razem? Czyż mieszane powtarzania prawideł pokrewnych nie ożywiają bardziej uwagi i bardziej nie kształcą umysłu? Bylebyśmy umieli zręcznie powtarzać, możemy niejedno prawidło przy pierwszym nauczaniu spokojnie pominąć, a dopiero przy powtarzaniu umieścić je tam, gdzie przez nabytą wiedzę będzie zrozumialsze i jaśniejsze. A w matematyce rzecz się ma podobnie. Wszak i tutaj postępowanie w kołach koncentrycznych powtarzania mogłoby nauczaniu nadać ruch i życie. Słowem, wszędzie przy powtarzaniu, gdzie tylko można, należy obok dawnego zainteresowania, obudzonego przy pierwszym nauczaniu, budzić także nowe zainteresowanie, któreby wraz z radością z wiedzy budziło również radość z samodzielnej sprawności.

29. Stopnie formalne w swym praktycznym zastosowaniu. Pedagogika praktyczna, o ile dotyczy metody i postępowania przy nauczaniu, mogłaby poprzestać na dotychczasowych naszych wskazówkach o stosowaniu różnych form nauczania. Ale kto żyje w czasach obecnych i chce działać w wewnętrznym z nią związku, powinien uwzględniać także dążenia i wymagania, które osiągnęły nie tylko pewien rozgłos, ale mają także niewątpliwą wartość dla pedagogiki i wszędzie wywarły widoczny wpływ na metodę nauczania za dni naszych—mamy tu na myśli stopnie formalne nauczania szkoły Herbart — Zillera — Stoya. Kto przechodzi obok pracy tej szkoły z lekceważeniem i dowcipkowaniem, nie starając się bliżej zapoznać z jej usiłowaniami, ten ułatwia sobie jej ocenę i uchyla się od pracy i fadygi. Ale kto uważnie śledzi te usiłowania, aby z nich wyciągnąć jaką korzyść dla praktyki nauczycielskiej, może się z nich wiele na-

uczyć. Bo stopnie formalne — a oto głównie chodzi — są to pewne formy, których się ma trzymać wszelkie uczenie się i nauczanie; oprócz tego, mają to być formy psychiczne, które przeto można stosować do wszelkiej pracy nauczycielskiej i uczniowskiej w dziedzinie duchowej; a właśnie form, odpowiednich form, najczęściej brakowało nauczaniu szkół wyższych i wciąż jeszcze brakuje. Kto ma oczy do patrzenia, ten to widzi; a kto umyślnie albo nieumyślnie zamyka oczy, ten tego nie widzi i ostatecznie, jak to zwykle bywa, staje się ślepy na braki szkoły.

Więc z wymienionych usiłowań można wyciągnąć wielką korzyść; tak też niniejsza Pedagogika czyniła na każdej prawie stronicy; nie należy tylko zbytecznie ulegać panowaniu tych form, jakby nieomylnych tyranów, lecz należy panować nad nimi w zmieniającym się wciąż stosowaniu i korzystaniu z nich tam, gdzie się dobrze nadają; nie należy mniemać, że wszystkie drzewa pedagogiczne muszą mieć tę samą korę formalno-stopniową. Początkującemu przedewszystkim zalecić możemy, żeby swoje przygotowanie na lekcję i całą swoją działalność nauczycielską obmyślał i kształtował w ścisłym związku ze stopniami formalnymi, albo też, jeśli już pracował w szkole i dla szkoły, żeby odwoływał się do stopni formalnych, jako do krytyki, stojącej ponad nim, żeby w nich szukał pouczenia, w czym zbłądził albo co mógłby być zrobić lepiej.

Więc z tych punktów widzenia powinna pedagogika praktyczna wyciągać korzyści z owych formalnych praw psychicznych; z tych punktów widzenia będziemy też tutaj o nich mówili, zwłaszcza, że niejedną kwestję praktyczną, którą trudno było omawiać w ramach naszych dotychczasowych roztrząsań, można załatwić w związku z temi prawami. Jeśli zaś tu i owdzie nie będziemy przemawiali ścisłym językiem cechowym, niech nam to będzie wybaczone, boć i cech sam nieraz zmienia swoje wyrazy. Kto przedewszystkim ma na oku cele prak-

tyczne, ten w wyrazach i ich stosowaniu zawsze musi nieco zbaczać z drogi, zwłaszcza, jeśli ta droga wprawdzie okazuje mu się utartą, ale nie tak ponętą, jak powabne ścieżki łączne i leśne.

Otóż nauka o stopniach formalnych w nauczaniu wychodzi z tego rozważania, że wielka masa materiału naukowego powinna być podzielona na mniejsze rozdziały, aby mogła być ogarnięta okiem, że sposób uczenia powinien być rozdzielony na «jednostki metodyczne», t. j. na mniejsze lub większe, zwarte w sobie całości na jedną lub kilka lekcji, oraz, że te jednostki metodyczne należy znów dzielić, aby krok za krokiem i konsekwentnie dojść do celu, ku któremu zmierza nauczanie.

Pierwszym krokiem, pierwszym stopniem formalnym jest stopień przygotawczy, stopień analizy. Wychodzi się przytym z tego rozważania, że wszelka nowość, której się uczymy, może być ujęta jedynie zapomocą wyobrażeń, pojęć i wiadomości, które już posiadamy. Więc w każdym nowym zadaniu należy najpierw wydobyć to, co jest znane, albo należy ze sfery doświadczenia uczniów powołać na pomoc wyobrażenia pokrewne. Innemi słowy: nie należy postępować zbyt obcesowo. Przyswajanie rzeczy nowych zapomocą dawnych nazywamy apercypcją (ujmowaniem dołączającym); przytym dawne wyobrażenie jest rzeczą apercypującą, a nowe apercypowaną; dawne wyobrażenie ma przygotować grunt dla nowego, ma być jego punktem oparcia. Im mniej jest wyobrażeń apercypujących, tym trudniejszy dostęp mają wyobrażenia nowe; im więcej ich jest, tym łatwiejszy ich dostęp. Tego nauczania przygotawczego dotykaliśmy już niejednokrotnie. Jak często je stosują w szkole, pouczy nas zwiedzenie klasy w czasie lekcji. Omawia się np. jaki utwór poetycki, dajmy na to, legendę Morawskiego «Święty Izydor». Samo opowiadanie jest uczniom nieznanne, ale już słyszeli o pielgrzymach do Jasnej Góry, wiedzą, co to jest «towar święty», różańce, szkaplerze, krzyżyki i obrazki; słyszeli już o Hisz-

panji, wiedzą, co to jest oracz, chłopek, pan czyli dziecko; słyszeli o aniołach i świętych i t. p. Prawdziwy majster cechowy bardzo ściśle zwróci uwagę na to wszystko, zanim zacznie czytać sam utwór; ale kto jest przekonany, iż wiedza i wyobrażenia ucznia są tak ruchliwe, że przy odczytywaniu utworu odrazu są gotowe do usług — a to oczywiście w szkołach wyższych zdarza się częściej niż w elementarnych — ten odrazu przejdzie in medias res i obejdzie się bez długiego przygotowania.

Podobnie w geografji: zapewne każdy uczeń coś słyszał o Wiśle, wie coś o Gople, choćby z podań o Popielu, a o Ameryce choćby z powieści o Indjanach, o Palestynie z historii świętej. W nauce języków każdy uczeń ma gotowy zapas wyrazów obcych, używanych także w własnym języku. W nauce rachunków nowe działania można sprowadzić do już znanych, np. mnożenie do dodawania, ponieważ wprawdzie $2 \times 3 = 6$ należy do rzeczy nieznanych, ale $2 + 2 + 2 = 6$ już jest dobrze znane. W rachunkach, zastosowanych do życia powszedniego należy się zawsze zwracać do rzeczy znanych, np. płac robotniczych, cen żywności, komornego, zysku i straty.

Ale analiza uwzględnia nie tylko rzeczy znane, lecz także pokrewne; np. mówiąc o psiance czarnej zaczynamy od kartofla; mówiąc o kozicy, powołujemy się na sarnę, jelenia i kozę, mówiąc o zagranicznych zwierzętach przeżuujących (wielbłądzie i reniferze), porównujemy je z krajowemi; świstaka i mysz polną porównujemy z myszą domową, lisa i wilka z psem, rysia, lwa i tygrysa z kotem.

Również i nauka języków nieraz opierać się będzie na zjawiskach pokrewnych; np. składnię grecką porównywać będziemy ze znaną już nieco składnią łacińską albo z polską, słoworód albo odmianę czasowników francuskich z odpowiedniami formami języka łacińskiego. Nauka geografji, chcąc uprzystępnić rzeczy nieznanne i obce, np. pojęcia takie, jak: rzeka, źródło, ujście, delta, wodospad,

góra, przełęcz, tunel, wąwóz, będzie szukała pewnych podobieństw w najbliższej okolicy.

Przy każdym przygotowywaniu chodzić powinno o to, żeby nie tracić z oka celu, do którego się dąży, i podawać tylko tyle, ile koniecznie potrzeba do zrozumienia rzeczy nowych, a nie ponad to. Więc przedewszystkim trzeba się wystrzegać podawania «wstępów» do przygotowania, zawierających w sobie więcej rzeczy nowych, niż jest zawartych w tym, czego uczeń dopiero ma się nauczyć. Do tego rodzaju należą np. uczone wstępy, które w wykładzie akademickim n. p. podaje się uczniom przy rozpoczynaniu nowego autora.

Opaczne jest również wszelkie przygotowanie, które to, czego uczeń ma się dopiero nauczyć (np. z historii świętej albo z jakiego utworu poetyckiego), podaje już naprzód, a przez to przytępia zaciekawienie i napięcie uwagi. Opaczne jest także wszelkie przygotowanie, gdy rzeczy znane są tak żywo przytomne w umyśle ucznia, że natychmiast wydobywają się ponad próg świadomości, skoro coś nowego, ale pokrewnego je wywołuje. W takich razach przygotowanie jest całkiem niepotrzebne.

Również należy przygotowanie ograniczyć, skrócić albo całkiem opuścić, gdy materiał naukowy, bezpośrednio poprzedzający, obudził w uczniu pytania, oczekiwania i wątpliwości, które w tym nowym, co zamierzamy mu podać, znajdują swoje rozwiązanie i wyjaśnienie. Wogóle, im bystrzejsi, im bardziej rozwinięci i wyćwiczeni są uczniowie, tym krótsze powinny być przygotowania, a nawet tym mniej potrzebne.

Ale przy podawaniu nowego materiału naukowego należy się wystrzegać ciągłego, ułamkowego odtwarzania apercypującego materiału doświadczenia uczniowskiego i wtrącania go wszędzie, albo ciągłego przypominania uczniom, że to i owo już znają; tym bowiem sposobem popiera się złą rutynę i powierzchowne traktowanie rzeczy, nie osiąga się pożądanego wrażenia, albo marnuje się dro-

gi czas, zatrzymując i przerywając co chwila bieg myśli ucznia, któryby mógł się toczyć potoczyście, jeśliby całe przygotowanie było umieszczone na początku. Będzie to nieustanne potykanie się, nieustanne zrywanie się i spadanie, jeśli wykład historii, opowiadanie albo rozwijanie prawidła gramatycznego lub matematycznego wciąż będzie przerywane najrozmaitszemi uwagami ubocznymi, a właściwy tekst będzie zagłuszony różnym zielskiem, bardzo uczonym, ale nie pouczającym. Dążący wciąż naprzód rozwój duchowego procesu przyswajania będzie wciąż powstrzymywany i tamowany przez niepotrzebne gwałtowne przerwy, rzucające temu, który pragnie postępować naprzód, co chwila pod nogi nowe hamulce w postaci niepotrzebnych objaśnień.

Ale ten, który dopiero na końcu podaje przygotowanie, jest podobny do furmana, zaprzęgającego konie u tyłu wozu. Że pod tym względem popełnia się jeszcze tyle błędów, to pochodzi z wygody albo z braku dostatecznego przygotowania nauczyciela przed lekcją, w domu, wskutek czego dopiero w czasie nauczania przychodzi mu na myśl różne objaśnienia. — Rozumie się samo przez się, że analiza przygotowawcza odbywać się powinna w ciągłej wymianie pytań i odpowiedzi, albo w krótszym lub dłuższym wykładzie.

Tyle mieliśmy do powiedzenia o pierwszym stopniu formalnym, którego rozpatrywanie nastęczyło nam wiele prawideł praktycznych i poważną korzyść dla dydaktyki praktycznej.

Drugim stopniem jest stopień podawania i opracowywania rzeczy nowych na swoją własność (synteza). Ta synteza może postępować w dwóch kierunkach: może polegać na zdobywaniu treści albo na objaśnianiu formy. Omawianie treści może dotyczyć albo faktów, które mają się stać nabytkiem przedmiotowym, albo oceny osób działających i ich sposobu myślenia, zdarzeń i procesów, a więc zdobywania nabytków podmiotowych. Omawianie formy przy materiale językowym może doty-

czyć form poetyckich, stylistycznych, retorycznych albo gramatycznych.

Jeśli zbyt wiele rzeczy nowych skupia się w zbyt ciasnych ramach, tak, że wprost przygniatają ucznia, dobrze będzie, aby i tutaj rzeczy nowe zręcznie wprowadzić, jeśli rzeczy najtrudniejsze i najbardziej obce objaśnimy najpierw, ażeby nie było potrzeba zbyt długich przerw dla objaśniania szczegółów. Jeśli n. p. w pewnym urywku obcego autora jest nagromadzonych zbyt wiele trudności leksykalnych, gramatycznych i rzeczowych (a to zdarzyć się może zwłaszcza na początku), to należy ten urywek poprzedzić objaśnieniami, ćwiczeniami; można przytym rozdzielić omawianie leksykalne od gramatycznego, a również omawianie rzeczowe podać osobno. Zarzut, jakobyśmy tym sposobem zbyt ułatwiali uczniom pracę, nie ma wielkiego znaczenia. Należy bowiem właśnie do tego dążyć, zwłaszcza w nauczaniu początkowym, żeby uczniowi ułatwiać pracę o tyle, aby mu pomagać w usuwaniu wszelkich trudności, których o własnych siłach wcale usunąć nie może i przy których dlatego ogląda się za obcą pomocą tego rodzaju, który wcale nie jest pożądanym. Oprócz tego, takiemu uprzedniemu usuwaniu trudności możnaby zarzucić, że przytym omawia się zbyt wiele rzeczy różnorodnych, mianowicie rzeczy gramatyczne, leksykalne i rzeczowe; że ta praca jest zbyt mieszana i różnorodna. Ale rozważmy, jak ta różnorodność trudności jeszcze musi mieć gorszy skutek, jeśli w nieporządnej mieszaniu wciąż przerywać będzie samo rozwiązywanie zadania.

Również przy nauczaniu początków planimetrii tok nauczania nie powinien być wciąż niemiłe przerywany wtrącaniem koniecznych definicji. Można tu w kursie przygotowawczym wyjaśnić uczniom podstawowe pojęcia geometryczne: płaszczyzna, prosta, koło, odległość równa i nierówna, kąty równe i nierówne i t. d. Potym już samo podawanie rzeczy nowych będzie płynęło zupełnie innym tokiem.

Im więcej czasu pozostawiamy w początkach nauczania różnym ogniom nowej wiedzy do jasnego i wyraźnego rozwinięcia się w świadomości uczniów, tym lepiej i pewniej uczyć się będą. Dlatego należy dobrze oszacować zdolność ucznia do przyjmowania nowej wiedzy, należy materiał należycie podzielić, ażeby nie przytłaczał go swoją masą, lecz osadzał się w nim potrosze, urywkami. Dobre usługi oddadzą nam przytym odpowiednie pauzy i krótkie powtórzenia, korzystanie z tablicy klasowej do krótkich streszczeń, a przy opowiadaniach pewne punkty wytyczne, powiązane z pewnemi najważniejszymi wyrazami, wedle których uczeń mógłby się orjentować. A potem następować powinno łączenie oddzielnych części.

Nadto trzeba uczniowi dodawać otuchy, żeby śmiało brał się do rzeczy. Choćby się nie udało od razu rozwiązać nowego zadania arytmetycznego, wypowiedzieć opowiadania, rozwinąć twierdzenia matematycznego, narysować mapki geograficznej, opisać przyczyn i skutków wydarzenia historycznego, pobudek i charakteru osobistości historycznych, to należy kiedy niekiedy uczniom pomagać zapomocą pytań kierujących, ale o ile możności pozwalać im kroczyć własną drogą, aby nie powtarzali jedynie naszych słów, lecz wytwarzali samodzielne myśli w swych głowach. «Najlepszym probierzem tego, czy kto co dobrze pojął, jest to, żeby umiał to powtórzyć na swój sposób, własnemi słowy». (Herder). Więc nie żądamy, żeby treść historii biblijnej była powtarzana słowami biblii—bo to byłoby uczeniem się na pamięć,—lecz w właściwych uczniowi kojarzeniach myśli, jego własnemi słowy, językiem prostym, byleby poprawnym, choćby z niektórymi właściwościami mowy dziecięcej; nie puszczajmy mimo ucha tylko grubszych błędów, błędy drobniejsze można poprawić na końcu. A przy wydawaniu lekcji we wszystkich przedmiotach zbyt często się grzeszy żądaniem zbyt dosłownego powtarzania. Jakże często historję świętą i inne opowiadania uczniowie tylko tak sobie paplają ustami, bez wszelkiego udziału serca, rozumu i wyobraź-

ni. A temu może przeszkodzić dobry wykład na wszystkich stopniach nauczania.

Dwa pierwsze stopnie formalne dostarczają Pedagogice praktycznej pożądaných wskazówek do właściwego uwzględniania i traktowania pamięci, wyobraźni i uczucia; trzeci i czwarty stopień formalny zaś dostarczają nam jakby drobnych dreb, aby rozumowi dać właściwego ognia i światła. Stopień trzeci—stopień kojarzenia czyli asocjacji—wydziela rzeczy pojęciowe, prawidłowe, ogólne z rzeczy konkretnych, ze zjawisk szczegółowych zapomocą procesu, zbierającego z kilku rzeczy podobnych to, co im jest wspólne. Przy kojarzeniu należy także inny materiał, niż ten, którym się właśnie zajmujemy w nauczaniu, z nim zestawiać, wyobrażenia pokrewne należy kojarzyć jedno z drugim i starannie porównywać; mamy tu bowiem znaleźć pojęcie i prawidłó. Asocjacja kojarzy więc materiały wiedzy, posługując się w swej czynności zarazem wydzieleniem rzeczy ogólnych dla dalszego ich wyzyskania, oraz oddzieleniem rzeczy niepotrzebnych — a więc dyssocją w podwójnym znaczeniu.

Stopień czwarty — objęcie całości czyli system—formuluje potym pewne prawo, prawidłowość, pojęcie ogólne i nadaje mu właściwy wyraz językowy. Czynność asocjacji można przyrównać do wędrówki, w której dążę do celu przez usuwanie i przewycięzanie przeszkód, idąc przebojem przez gmatwaninę szczegółów, ażeby nareszcie dojść do szczytu i ogarnięcia okiem całej przebytej drogi; a system przeciwnie jest punktem spoczynku, z którego, panując już nad materiałem, mogę rzucić okiem na przebytą drogę, którą teraz w każdej chwili mogę przebywać na nowo, zdobywszy sobie rozległy i orjentujący widok na nią.

To kojarzenie wytwórcze powinno ustawicznie towarzyszyć uczeniu się odbiorczemu. Po każdej lekcji można przeprowadzać kojarzenia tego, czegośmy się nauczyli albo cośmy przeczytali. Zachowywanie się tylko odbiorcze

popierałoby tylko bierność i oddziaływałoby paraliżująco na umysł młodociany, gdy tymczasem wytwórczość kojarząca wywołuje rażne ożywienie w historii, gramatyce, lekturze, religii, matematyce. Kto więc chce klasę swoją utrzymać w żywej wspólnej pracy, powinien jak najczęściej zadawać zajmujące i niezbyt trudne pytania i zadania dla rozumu kojarzącego (asocjacyjnego) i oddzielającego (dysocjacyjnego). Zwłaszcza nauka przyrody odniesie obfitą korzyść z tych obydwu stopni. Aby poznać rodzinę psów (więc system), zwróć uwagę na cechy wspólne lisa, wilka i psa, wydzielę rzeczy różnorodne, zestawę jednorodne i sformułuję wynik; dla rodziny łasicowatych wezmę za modele: kunę, tehörza, łasicę, sobola i wydrę.

Przy uczeniu się słówek zarzucę leksykalną zasadę alfabetu i będę się starał tworzyć grupy, aby mieć tę korzyść, żeby wyobrażenia, należące do tego samego szeregu, nawzajem się odnawiały, skoro będzie odtworzone jedno wyobrażenie z tego szeregu; całego szeregu wyobrażeń łatwiej się nauczyć i głębiej wraża się go w pamięć, niż wyobrażenie pojedyncze, wzdychające w samotności i opuszczeniu do asocjacji, a nie mogące dojść do zaspokojenia swej tęsknoty, więc zmuszone powoli zapadać pod próg świadomości. Więc wobec reformatorów, domagających się wszędzie wydzielenia niepotrzebnego materiału naukowego i ułożenia wszędzie pewnego kanonu nauczania i uczenia się, powinniśmy zająć stanowisko bardzo powściągliwe i nie zanadto zgadzać się na ich żądanie; przez usunięcie «niepotrzebnego balastu» pozbawiamy się często najlepszych podpór asocjacji. Ale o tym owi apostołowie uproszczenia nic nie wiedzą, ponieważ zbyt są obcy całej tej sprawie i bardzo słabe mają pojęcie o prawdziwej pedagogice.

Grupy przy uczeniu się słówek można tworzyć na podstawie rzeczowej, n. p. zestawiać wyrazy na oznaczenie zmysłów, powonienia, smaku, słuchu, wzroku, na oznaczenie narodu, ojczyzny, miasta, wsi, obczyzny, państwa,

stanu i t. d., a w obrębie tych grup należy, gdzie to jest możliwe, porządkować według sloworodu i tym sposobem wyciągać asocjacje jednocześnie z treści i formy.

W praktyce zaś—panując dobrze nad stopniem asocjacyjnym — nie zawsze oddzielać będziemy dwa pierwsze stopnie, analizę i syntezę, od stopnia asocjacyjnego, lecz torować będziemy do niego drogę już przy przygotowywaniu i wykładaniu przedmiotu, ażebyśmy tym szybciej mogli abstrahować rzeczy zgodne. Do tego, co prawda, potrzeba starannego przygotowania nie tylko na pojedynczą lekcję, ale na cały rozdział nauki. Więc zasadą asocjacji jest u p o r z ą d k o w a n i e nabytków duchowych, a jej wynikiem ich zapewnienie i utrwalenie. Kto swoje myśli kojarzy jedną z drugą, ten chroni je od zapomnienia i utraty.

W gramatyce powinniśmy również postępować tak, żeby więcej korzystać z asocjacji. Podamy tylko jeden przykład: naukę o znakach przestankowych podają uczniom najczęściej odrazu, jako gotowy system; jednak należy do niej dochodzić całkiem inaczej. Przecinek kładę, gdzie się stykają zdanie główne i poboczne. Spamiętajmy spójniki, służące do powiązania zdań pobocznych, przed którymi więc regularnie stać musi przecinek: że, iż, aby, żeby, ponieważ, jeśli—a także: który; z niemi kojarzą się coraz inne spójniki: choć, chociaż, lubo, acz, aczkolwiek, jakkolwiek, gdyż, byleby, chyba i t. d. Nakoniec ogarniam je wszystkie i ujmuję je w system, a teraz z wysokości prawidła ogarniam okiem rozległe pole pracy, na którym przez prace cząstkowe zdobyłem sobie mnóstwo wiadomości, popierających prawidło. Dydaktyka tradycyjna postępuje jednak zwykle inaczej. Jest bardzo zadowolona, jeśli znajdzie w podręczniku system całkiem gotowy do natychmiastowego użycia, jeśli może ten system przekazać uczniom pamięciowo, wykuć i wysłuchać, nie troszcząc się o to, czy jest dobrze przetrawiony. Jeśli uczeń nie od razu odpowiada płynnie, to każą mu prawi-

dło dziesięć razy przepisać, a potem już odpowiada jako tako.

I z innych przedmiotów szkolnych podamy kilka przykładów. W fizyce z obserwacji przewodnictwa i promieniowania ciepła, w geografji fizycznej ze spostrzeżeń o stanie słońca, o długości dnia i położeniu gmachu szkolnego wytworzę wspólne grupy wyobrażeń, a nakoniec system; z historii świętej i powszechnej postaram się zebrać przykłady wspaniałomyślności (Dawid i Saul, Chrystus na krzyżu, Leszek i Goworek), wytworzyć pogląd na stosunek Polski do Niemiec (Mieszko I, Bolesław Chrobry, Mieszko II, Bolesław Krzywousty, Władysław Łokietek, Jagiełło i t. d.). W geografji porównywać będziemy kraje pod względem ich wielkości, zaludnienia, języka, wyznania, głównego zajęcia mieszkańców, położenia (n. p. Włochy i Grecja posiadają mało kultury na wybrzeżach, zwróconych ku sobie, na wybrzeżach odwróconych od siebie, o wiele więcej).

Asocjacje mogą sięgać i poza obręb jednego przedmiotu: religja i nauka języka ojczystego, nauka języka i historja nieraz wkraczać będą nawzajem jedno w dziedzinę drugiego i wytworzą jakby pomost do wymiany myśli. Im więcej będzie takich związków, tym bardziej uporządkowany, trwały i gotów na każde zawołanie będzie zasób wiedzy; w końcu uduchowi się w to, co nazywamy wykształceniem ogólnym w najlepszym znaczeniu tego wyrazu. Wiedza, uporządkowana tym sposobem według zasad asocjacji, jest podobna do biblioteki dobrze uporządkowanej, która w każdej chwili oddaje na zawołanie każdą żadaną książkę, ponieważ jej sąsiadki z prawej i z lewej strony, z góry i z dołu tworzą jakby nici wyobrażenia, po których nawet pociemku mogę odnaleźć swoją ścieżkę asocjacyjną.

Ten obraz naprowadza nas na drugi rodzaj korzystania z asocjacji. Nie zawsze bowiem rzeczy wspólne, podobne, jednorodne, ale częściej jeszcze rzeczy różnorodne, nierówne, niepodobne i sprzeczne dostarczają nam

podpór asocjacji. Pedagogika praktyczna nie powinna spuszczać z oka tej prawdy. Reguły gramatyczne, osoby i zdarzenia historyczne, zjawiska przyrody wtedy kojarzą się najłatwiej, gdy pozostają do siebie nawzajem w ostrym przeciwieństwie. Jednorodność najczęściej bywa błada, bezbarwna, bez wszelkiego uwypuklenia; różnorodność zaś jest barwna, uwypuklona i mocniej wraża się w pamięć i przenika do rozumu, tak jak w bibliotece łatwiej odnajdziemy małą książkę, jeśli obok niej stoi wielka, niż wtedy, gdy się gubi wśród samych takich karlic, jak ona. To powinniśmy również zachować w pamięci, w przeciwstawieniu do dzisiejszej najświeższej mądrości, która chce w nas wmówić, że nie należy uczyć wyjątków, aby nie czynić uszczerbku trwałemu posiadaniu wiedzy; *ex ce p t i o f i r m a t r e g u l a m*—powiadała starsza mądrość, wyrażając bezwiednie swój szacunek dla podpór asocjacji, gdyż nie ulegała niejasnemu wpływowi wieku tak mało filozoficznego, jak nasz.

Stopniem czwartym, na którym strona pojęciowa oddziela się od indywidualnej, jest stopień podręcznika, który nie powinien się odrywać od gruntu konkretnego i dlatego powinien podawać przykłady albo dawać pochop do ich znajdowania. Jeśli systematyczne prawidła podręcznika nie są ciągle dopełniane zjawiskami poszczególnymi, to są dla ucznia nieużyteczne; pożytek staje się tym większy, im częściej potrafimy od rzeczy ogólnych schodzić do szczegółowych albo otrzymujemy pochop do tego.

Zapomocą kojarzenia otrzymujemy więc produkty subtelniejsze i szlachetniejsze z wytworów poprzedzających procesów poglądowych, przygotowujących zarówno, jak wykładających, przez to, że rzeczy istotne wydobywamy z ubocznych, że szlachetny kruszec wydzielamy z domieszki kamienistej. Ale i tutaj, jak na pierwszych stopniach, należy unikać pewnych niebezpieczeństw. Bo i tutaj najzgorzalsi asocjacyjniści posuwają się za daleko i przez to wyrobili poglądom Herbartowskiemu złą opinię.

Nie trzeba mianowicie gwałtem sięgać do porównania takich rzeczy, które same się nie nadają i nie nasuwają sposobem naturalnym i widocznym. Należy kojarzyć albo przeciwstawiać jedno drugiemu tylko wyobrażenia pokrewne albo — jakeśmy dodali — przeciwstawne. Oprócz tego, należy unikać zbyt długich łańcuchów pytań i wniosków, jakie często napotykamy w katechezach i lekcjach wzorowych. Często można przeskakiwać niektóre ogniwa pośrednie i pozostawiać je samodzielności ucznia. Wszak wiemy, że żwawa i wesoła młodzież umie skakać cieleśnie; dlaczegóżby nie miała w właściwym miejscu przeskoczyć czegoś duchowego?

W pewnych razach należy również ogólne objęcie (system) przeprowadzić od razu, nie wypyując się zbyt długo, mianowicie w tych razach, w których naoczność logiczna jest tak wyraźna, że wszelkie dowodzenie byłoby tylko nudną pedanterją. Wszak i w życiu potocznym niema nic nudniejszego, jak długie dowodzenia i wyjaśniania, gdzie ich wcale nie potrzeba, ponieważ nikt nigdy nie wyraził najmniejszej wątpliwości o tym, czego chcemy dowieść. A ta naoczność logiczna istnieje zawsze, gdy konkretne fakty uzasadniające są tak dostępne dla ucznia, że odrazu ujmuje ideę ogólną. Czyż zajmując się po raz pierwszy systematycznie linją prostą, potrzebujemy długiego dowodzenia tego, cośmy już dawno pojęli: co to jest coś prostego?

Trzeci i czwarty stopień formalny powinny się dlatego również wystrzegać błędu, polegającego na nauczaniu prawd ogólnych bez ustawicznego powoływania się na fakta. Wciąż powinniśmy się zanurzać w bezpośredni świat poglądowy i w konkretny świat doświadczenia, ażeby się pokrzepić na wędrówkę wśród abstrakcyjnego świata pojęć. Im bardziej wciąż obracać się będziemy w pojęciach ogólnych, tym wyraźniej się przekonamy, że właśnie wskutek takiego przymusowego wysilania się myśli, uczniowie coraz bardziej oddalają się od właściwego, t. j. samodzielnego myślenia, zamiast się do niego zbliżać.

O tym niech pamiętają przede wszystkim ci, którzy lubią się zbyt często wdawać w subtelności gramatyczne, a także matematyce.

Nauka o stopniach formalnych nie kończy się jeszcze na postawieniu systemu. Dodać jeszcze należy praktyczne korzystanie ze znalezionych i wyrażonych pojęć — tak zwane zastosowanie, zwane także metodą, ponieważ uczeń tu wstępuje na drogę samodzielnego badania. Wiedza ma się teraz przez ćwiczenie zamienić na umiejętność; uczeń ma być uzdolniony do samodzielnego i pewnego siebie odnajdywania pojęć ogólnych w różnych gałęziach wiedzy, do ujmowania ich z najrozmaitszych punktów widzenia, oraz do przenoszenia prawidła ogólnego, także w konkretnej działalności, do najrozmaitszych wypadków. Takie ćwiczenia odbywają się najczęściej w nauce rachunków i w matematyce. Każde zadanie rachunkowe, arytmetyczne i geometryczne jest dla ucznia działaniem, przy którym musi myśleć o uzasadnieniu ogólnym; im częściej odbywać będzie takie ćwiczenia, tym szybciej i pewniej udawać mu się będą. W rachunkach i w matematyce wszyscy uznają konieczność częstych zadań i ćwiczeń. Jednak nie przyznają równie chętnie, że i w dziedzinie języka ciągle ćwiczenie jest konieczne; tutaj zbyt łatwo sądzą, że skoro prawidło zostało jasno zrozumiane, to i stosowanie prawidła jest zapewnione, i zbyt łatwo poprzestają na samym wyjaśnieniu prawidła. Więc zbyt zaniedbują ćwiczenia, poczęści z musu, dla braku czasu, który w nowszych czasach prawie wszędzie został zbyt skąpo wymierzony dla nauki języków.

Przy stosowaniu prawideł bardzo zależy na tym, żeby wiedzę wciąż wydobywać z dawnych jej związków i podawać w nowych formach, żeby według pewnych punktów widzenia zmieniać porządek wiadomości nabytych i wytwarzać w uczniu pewien rodzaj skromnej twórczości, a nie żądać wciąż tylko zbyt pamięciowego odtwarzania tych samych rzeczy w tym samym kolejnym następstwie. W historii należy wiedzę chronologiczną wyzyskiwać

w wszelkich możliwych przekształceniach i przemianach, stosować ją zręcznie z różnych punktów widzenia i zadawać coraz rozleglejsze pytania, im bardziej się rozszerza zakres wiedzy ucznia. To samo należy czynić w geografii. A zarazem należy zaostrzać zdolność sądzenia w uczniach przez stosowanie. Nieznane rośliny należy określać podług znanych praw, nowe gatunki poznawać jako należące do tego samego rodzaju; zadania matematyczne rozwiązuje się zapomocą znanych twierdzeń; w autorach poszukuje się wpływu prawideł językowych, a stosowanie tych prawideł nabywa sprawności i pewności przez tłumaczenie na język obcy.

Do tego nareszcie dodać należy jeszcze inny rodzaj zastosowania, zmierzający do życia praktycznego i do postępowania ucznia; ten rodzaj ma go nauczyć stosowania zasad mądrości życiowej i moralności, nabytych z nauki religji, z historii i z poezji, do swoich własnych stosunków i do swego własnego życia psychicznego, z taktem etycznym i z moralną pewnością siebie. A nie należy pogardzać i tym zastosowaniem, żeby prawdy historyczne, twierdzenia geometryczne albo arytmetyczne i prawa fizyczne jak najściślej wiązać z zagadnieniami i potrzebami chwili obecnej, w której przecież uczeń musi żyć wraz z nami. Jeśli o to starać się będziemy, to zamilkną zarzuty, stawiane naszym szkołom przez dusze spragnione reform, że nie umiemy utrzymywać związków z życiem rzeczywistym.

Stopnie formalne mogą więc nas nauczyć niejednego, tylko należy unikać tego, żeby się stały szablonem. Przedewszystkiem należy zwrócić uwagę na to, że one dają się zastosować tylko przy pierwszym procesie uczenia się czegoś nowego, oraz że i tutaj cały wielki aparat tylko wtedy może być czynny, gdy chodzi o myślowe przyswojenie nowych prawd, o wytwarzanie pojęć i sądów ogólnych i o ich stosowanie w dalszym nauczaniu. Takie wypadki często zdarzać się będą zwłaszcza w nauce przyrody. Ale gdzie, jak w opowiadaniach historycznych, jak w nau-

ce geografji albo języków, chodzi tylko o przyswojenie nowych konkretnych materiałów wiedzy, w których pierwiastki pojęciowe już są znane, tam lepiej dać pokój szablonowi; tam wystarczy jeden stopień wyraźnego oglądania zmysłowego. Oprócz tego, nie będziemy korzystali ze stopni formalnych tam, gdzie strona pojęciowa jest dana gotowa w formie abstrakcyjnej i dydaktycznej, n. p. w wersecie z biblji, w katechizmie, w mniejszym lub większym utworze poezji dydaktycznej (n. p. w «Zdaniach» Mickiewicza albo w niektórych poezjach Asnyka); tu chodzi właśnie o drogę powrotną do świata poglądów zmysłowych i doświadczeń uczucia, aby dać oparcie prawdzie ogólnej, leżącej przed nami całkiem gotową, której więc nie potrzeba dopiero poszukiwać.

Ograniczać należy korzystanie ze stopni formalnych także ze względu na wiek uczniów. W klasach niższych należy tylko bardzo ostrożnie zajmować się abstrakcjami pojęciowymi; uczniowie są jeszcze zbyt niedojrzali do sztuczek filozoficznych. Nawet starsi uczniowie niezawsze umieją sami wytworzyć pojęcia i prawdy ogólne; bo ich wiadomości, n. p. z języków obcych i z historii nie są jeszcze dość rozległe, ażeby ze szczupłego materiału zestawiać można z całą pewnością twierdzenia ogólne. Często trzeba będzie poprzestawać na wytwarzaniu grup, stanowiących tylko zaczątek pojęć ogólnych, ale nie wyrażających jeszcze tych pojęć samych. Tu wystarczy, jeśli uczniowi w miarę jego obecnej pojętności ze zręcznie zestawionych faktów i przykładów umożliwimy rzucić okiem w świat pojęć filozoficznych albo religijnych, w którym dopiero po osiągnięciu większej dojrzałości czuć się będzie jak u siebie; jeśli, oprócz tego, szczególnie uwydatnimy pewne właściwości typowe w materiale przyrodniczym, historycznym i geograficznym, jeśli w nauce języków zestawimy zjawiska pokrewne. Wtedy bowiem rzeczy istotne, ważne i ogólne dostatecznie uświadomimy w formie poglądowej, a ich dopełnienie do pojęć ogólnych możemy spokojnie pozostawić przyszłości. A z tego wynika samo

przez się jeszcze dalsze ograniczenie: Często stosować będziemy tylko dwa pierwsze albo tylko trzy pierwsze stopnie, a inne będziemy pomijać; bo w przeciwnym razie powstałoby coś wymuszonego, coby się na nie nie przydało metodyce praktycznej.

W każdym razie—to wypływa z tego, cośmy powyżej powiedzieli, nie mamy prawa przechodzić mimo pracy szkoły herbartowskiej z wyniosłym dowcipkowaniem i z dumną pogardą. Naturalnie, kto nigdy nie zatracił ostrzegawczego głosu nieomylnego instynktu pedagogicznego, kto jest mistrzem z urodzenia, kto nigdy się nie dręczy wątpliwością, czy postępuje dobrze, kto jest przekonany, że nauka pedagogiczna już niczego nauczyć go nie może, ten niech sobie z pogardą patrzy na te usiłowania. Ale kto się poczuwa do tego, że jeszcze nie jest «skończony», ten powinien poznawać i brać do serca także wskazówki i zachęty, zawarte w nauce o stopniach formalnych. Przez nie nie stanie się ani głupszym, ani gorszym.

Zanim się rozstaniemy z nauką o stopniach formalnych, przypatrzmy się w związku z ostatnim z nich jeszcze bliżej jednemu punktowi, na który w praktycznym stosowaniu idei herbartowskich niektórzy kładą nacisk bardzo silny, może zbyt silny: jest to kwestja nauczania przekonania. Wypowiedziano żądanie, żeby o ile możliwości z każdym materiałem naukowym, który choć trochę na to pozwala, łączono względy etyczne i estetyczne, aby tym sposobem całkiem wyzyskać stopień formalny stosowania. Ale w tym żądaniu przecenia się siłę słowa, a niedocenia się siły działania, tkwiącej w należyтым traktowaniu rzeczy. Plon estetyczny nauczania dobrze prowadzonego, starannego i w drobnostkach, jest dość wielki sam przez się. Piękne pismo, piękne przemawianie, dobra postawa, skrupulatny porządek i czystość we wszystkim należą do nauczania estetycznego. Rozwiązanie zadania arytmetycznego, eleganckie zarówno pod względem formy, jak treści, możliwe już na niższym stopniu nauczania, kształci zmysł estetyczny bez niepotrzebnej

gadaniny. I wszelki dobry wynik w jakimkolwiek przedmiocie, dobrze sformułowany, jest probierzem i miarą zmysłu estetycznego. Zwłaszcza w nauce języków i tak zwanych przedmiotach przekonaniowych (w religji i historii) okazywać się to będzie na każdym kroku. Ale i najskromniejsze «przedmioty drugorzędne» wywierają podobny skutek. Dobra nauka rysunków uczy symetrii, proporcji, perspektywy, architektury i ornamentyki. Ta nauka nie powinna poprzestawać na bezdusznym naśladowaniu, lecz powinna zawierać w sobie motywy piękna, uduchowienia i rozumności. Również i nauka śpiewów ze swemi tonami radości, smutku, entuzjazmu, bólu, tęsknoty, powagi i miłości zawiera w sobie dość nastroju uczuciowego, wyrażonego i działającego przez tony. Nawet gimnastyka poddaje postawę i ruchy ciała prawu piękna, uszlachetnia wszystko kańciaste, szorstkie, niezgrabne i nieokrzesane na powściągliwą miarę i siłę pełną wdzięku; a rytm i symetria ćwiczeń gimnastycznych kształcą również zmysł estetyczny.

Aby wywołać wrażenie etyczne, nie potrzeba długich przemówień i kazań. Dobre nauczanie zawiera w sobie siłę etyczną, nie wymagającą szerokich wywodów, lecz działającą i tworzącą w milczeniu; ta siła powinna sama wypływać z głębi osobowości nauczyciela i z całego nauczania, bez wszelkiej sztuczności, bez wielkiego patosu, z subtelnym taktem, a zwłaszcza w nauce języka ojczystego i w religji. Jeśli historia święta, nauka historii i objaśnianie poezji polskich nie czepiają się zbyt sucho i trzeźwo szczegółów wyrozumowanych, jeśli te przedmioty przenika nie zimna refleksja, lecz ciepłe technienie duszy, wyrażające się w zwięzłych hasłach etycznych i w krótkich interesujących wskazaniach, wtedy nauczanie samo przez się wytwarza nastrój etyczny. Jeśli rzecz samą bez wszelkich względów ubocznych, tylko dla samej rzeczy tak prowadzimy, że w nią wnijkamy i całkiem sobie ją przyswajamy, to i tutaj tkwi czynnik etyczny, ciche i spokojne pełnienie obowiązku, które musi być bardzo skutecz-

ne, ponieważ działa codzien i co godzina. A jeśli błędy, popełniane przez ucznia, których już nie powinien popełniać, oddziałują na jego sumienie, jakby wyrzut sumienia, jeśli te błędy w tym małym światku, w którym uczeń żyje, wywołują pewne rozdarcie, które on usiłuje zagoić,— czyż w tym nie tkwi dość nastroju i podniety do wytwarzania przekonań, i czyż potok słów nie mógłby tej cichej pracy raczej wprost psuć i znieważać?

Wszelka praca we wszelkim przedmiocie, także w gimnastyce, wytwarzającej poczucie własnej siły, odwagę, stanowczość i energję woli, powinna zmierzać i do wyników etycznych, jest więc sama przez się nauczaniem przekonań. Więc nie potrzeba zaszczycać niektórych przedmiotów tym mianem a innym przyznawać tylko mniejsze znaczenie pod tym względem. Jeśli w nauczaniu tkwi «dusza», duch i karność, to ta dusza przenikać będzie wszystko, jako «przekonanie», którego nie potrzeba osobno «wyrabiać». Za naszych dni, niestety, zbyt często je «robią», ponieważ głośne działanie jest bardziej ulubione, niż ciche tworzenie.

30. Metoda uczenia się i sztuka budzenia ochoty do pracy. Pilność ucznia. Pojęcie pilności w życiu szkolnym często ulega wpływowi obowiązku i przymusu, a nie w dostatecznej mierze wpływowi rażnej i ochoczej działalności woli. Pedagogika wpada łatwo również w ocenę jednostronną, stawiając jedynie żądania uczniowi, a nie nauczycielowi. Pilność powinna raczej stać pod znakiem wzajemnego oddziaływania. Ażeby tak się działo, niniejszy rozdział, zanim się zajmie czynnością ucznia, najpierw mówić będzie o sztuce nauczyciela budzenia w uczniu prawdziwej ochoty do pracy i trwałego jej podniecania.

Większość nauczycieli pod względem metody ma przede wszystkim na oku metodę nauczania i przytym mało albo wcale się o to nie troszczą o metodę uczenia się u uczniów swoich. A każdy nauczyciel powinien i na nią zwracać uwagę i nie skąpić swych wskazówek. Bo jest to bezspornie jeden z najważniejszych rozdziałów, pomi-

jany nierzadko z wyniosłą pogardą przez teorię, mianowicie rozdział o sztuce nauczania pracy i podawania wskazówek do uczenia się uczniom; im większa jest ta sztuka u nauczyciela, tym większa jest pilność u uczniów.

Że nauczyciel nie może wszystkich uczniów doprowadzić do umiejętnego i pilnego pracowania, rozumie się samo przez się; ale że jeden doprowadza ich do tego o wiele bardziej, niż drugi, jest faktem, którego przyczyna tkwi w różnych sposobach, jakimi nauczyciel wspomnianą sztukę mniej lub więcej albo i wcale nie umie wykonywać—bo i ten ostatni wypadek nieraz się zdarza. Pilność i chęć do pracy jak najściślej się wiążą z odwagą, wypływającą z nadziei powodzenia. Pilność często bywa tylko szczególnym sposobem wyrażania się tej odwagi, a odwagę tę rozwijać jest zadaniem i obowiązkiem nauczyciela. Kto tchnął w klasę prawdziwą odwagę, ten przebył już połowę drogi do celu; bo odwaga wyobraża sobie wszystkie drogi krótszemi. Uczniowie zdolni a przytym żywi i ambitni mają tę odwagę z samego początku i posiadają zaufanie w swoje siły bez pomocy nauczyciela; tutaj nauczyciel ma mało albo zgoła nic do roboty. Ale powinien działać tam, gdzie to zaufanie w własne siły jest słabo rozwinięte albo całkiem nie istnieje. Tu należy wytwarzać odwagę, samodzielność i zaufanie w własne siły przez właściwy sposób uczenia pracy.

Do tej sztuki należy przedewszystkim dar stosowania swych wymagań do miary sił każdej jednostki. Przesadne wymagania paraliżują siłę roboczą ucznia, wywołują znużenie, zniechęcenie, niezadowolenie i pracowanie bez chęci, buntujące się pod knutem. Niestety, pilność z musu jest jeszcze bardzo rozpowszechniona. Niektórzy nauczyciele lubią wygodę, zadają, nie przygotowawszy należycie rozwiązania zadań, i pozostawiają uczniom i domowi pomaganie sobie albo wykonywanie z pomocą korepetytora tego, co właściwie jest obowiązkiem szkoły. Równie machinalnie, jak zadania były zadane, na następnej

lekcji ich słuchają, a pilność ucznia podlega ocenie tak surowej, że ta surowość dla uczniów nie pozostaje w żadnym stosunku do własnych wysiłków nauczyciela.

W wymaganiach nauczyciela często stanowią miarę głowy najzdolniejsze; uczniowie średniej miary są przeciążeni. Wkrótce odróżniają się w klasie dwa oddziały, z których jeden coraz bardziej oddala się od drugiego. Lepiej byłoby trzymać się złotego środka. Zwłaszcza z początku trzeba pamiętać o tym, żeby zbyt nie przeciągać struny swych wymagań, ażeby uczniom ułatwić powodzenie i obudzić w nich odwagę; jeśli przy tej pracy początkowej zachęcać będziemy uczniów słabszych i przyjmować będziemy z uznaniem choćby najskromniejsze wyniki usilnych starań, pociągnie to za sobą dobre skutki.

Z drugiej strony trzeba się strzec, żeby uczniowie słabsi nie obniżali siły roboczej klasy do zbyt niskiego poziomu. Przedewszystkim, zwłaszcza wobec młodszych uczniów, należy wszelkie zadania formułować jak najjaśniej i najwyraźniej i wskazywać im drogę do ich rozwiązania tak wyraźnie, aby można być bezwarunkowo pewnym, że sami dadzą sobie z niemi radę. Im uczniowie są młodszy, tym bardziej trzeba się ograniczać na samej tylko reprodukcji; dopiero powoli należy klasę przyzwyczajając do pracy samodzielniejszej a zarazem do większej miary pracy domowej. A przytym trzeba dobrze wymierzać czas, którym uczeń rozporządza; zawsze należy pamiętać o tym, że inni koledzy również stawiają swoje wymagania tym samym uczniom. Niestety, zbyt często jeszcze się zdarza, że każdy myśli tylko o sobie i o swoim celu. Słowem: trzeba być umiarkowanym w swoich wymaganiach stawianych pilności uczniów, ale potym nieubłaganym w egzekwowaniu tych wymagań. A przedewszystkim należy zwracać uwagę na to, czy praca ucznia się udała; bo jedna praca, która się dobrze udała, jest więcej warta dla przyswojenia sobie przedmiotu, niż dziesięć prac, które się nie udały z powodu nagromadzonych trudności. Jeśli liczba niedostatecznych rozwiązań zadania

jest zbyt wielka, należy wejść w siebie i rozważyć, czy błędy uczniowskie nie są przypadkiem skutkiem niezręcznej działalności nauczycielskiej.

Sztuka nauczania pracy powinna także baczyć na właściwe podawanie pomocy. Wszelkie trudności, których większość uczniów sama nie umie usunąć, trzeba poprzednio samemu załatwić, albo przynajmniej podać wskazówki, jak je należy usuwać. Prawideł gramatycznych nie należy zadawać na pamięć, zanim zostały całkiem zrozumiane, zanim uprzednie ćwiczenia, służące za podstawę prawidła, zostały poniekąd mechanicznie przyswojone. W właściwej mechanizacji nauczania tkwi często tajemnica równomiernych postępów wiedzy i umiejętności uczniów. Uwaga, podzielona między rzeczy nowe a rzeczy stare, jeszcze nie utrwalona i niezmechanizowana, osiągałaby tylko niedostateczne wyniki i zmniejszałaby chęć do pracy. Wszelkie zadanie, zbyt pośpiesznie wymagane, jest tego świadectwem.

Przygotowania do autorów obcych należy z początku całkiem odbywać w klasie razem z uczniami, ponieważ tu jest wszystko jeszcze nowe i nieznanne, albo przynajmniej rzeczy nowe i nieznanne jeszcze zbyt silnie przeważają nad starymi i znanymi; dopiero powoli, gdy rzeczy nieznanne stają się rzadszemi, można przygotowanie się pozostawiać samym uczniom. Ale i wtedy trzeba zawsze przejrzeć uprzednio to, co mamy zadać, ażeby tu i owdzie uczeń nie natknął się na miejsce najeżone trudnościami, jako na nieprzewyciężoną przeszkodę. Niekiedy dość będzie kilku drobnych wskazówek, aby ucznia naprowadzić na właściwą drogę i umożliwić mu pracę rzeczywiście samodzielną. Jeśli tego zaniechamy, to zmusimy uczniów do poszukiwania środków, które zaiste się nie przyczynią do samodzielności pracy.

O tym należy pamiętać także przy zadawaniu ćwiczeń stylistycznych. Tutaj najczęściej stawia się zbyt wysokie wymagania, i dlatego otrzymuje się tyle wypracowań chybionych albo takich, w których orka z pomocą

obcych ciałków na każdej stronie jest widoczna. Pamiętajmy o tym, że aż do klasy najwyższej większość uczniów jeszcze walczyć musi z trudnościami stylu, i że dla tej walki należy przynajmniej jako tako wyrównać i wygładzić boisko, wskazując uczniom, jak należy rozumieć temat i zabrać się do niego, i w jakim kierunku powinno pójść uporządkowanie materiału.

Stawiamy umiarkowane wymagania! Dawajmy rozsądną pomoc! W egzekwowaniu wymagań bądźmy surowi, sprawiedliwi i niepobłażliwi! Kto uczniów swoich przyzwyczai do tego, żeby się nauczyli wykonywać umiarkowane wymagania aż do kropki nad każdym i, ten osiągnie wiele. Boć 250 dni szkolnych rocznie daje nam piękną sumkę godzin do stawiania wymagań i ich spełniania.

Przy tej sposobności powiedzmy jeszcze słówko o poprawianiu robót piśmiennych. Jeśli one mają służyć przyswojeniu materiału naukowego i zachęcić do ochoczej pracy, a nie stanowić jedynie podstawy do bilansu plusów i minusów dla cenzur kwartalnych, to należy je poprawiać zaraz po odebraniu ich, dopóki duch, mieszkający w pracach piśmiennych, jeszcze czuwa, i dopóki praca ucznia pozostaje mu jeszcze w świeżej pamięci. Należy poprawiać sprawiedliwie, a przede wszystkim z należytym zainteresowaniem się każdym uczniem z osobna i z właściwym zrozumieniem każdego błędu. Zdarzają się nieraz błędy, które pod względem psychologicznym są interesujące dlatego, że otwierają nam widok do duchowej pracowni ucznia i pozwalają nam dawać mu wskazówki, jakim sposobem na przyszłość powinien unikać czegoś podobnego. Takie osobiste zainteresowanie się naprawia niejedno i zachęca ucznia do usilnej pracy i baczenia na siebie. A jeśli w pracach piśmiennych różnych uczniów powtarzają się te same błędy, należy poważnie zastanowić się nad tym, czy tu błąd uczniowski nie jest właściwie błędem nauczyciela.

Szczególnie łagodnym trzeba być w poprawianiu takich prac, które świadczą o wielkiej pilności, ale nie od-

powiadają wymaganiom, jakie jesteśmy zmuszeni im stawiać. Nic tak nie zniechęca, nic tak nie odbiera ochoty do pracy, jak zbyt surowa ocena prac chybionych, wykazujących jednak usilne staranie. To staranie w każdym razie zasługuje na uznanie, jakkolwiek stopień za wypracowanie wypadnie niski.

Nareszcie sztuka nauczania pracy w klasach wyższych powinna zachęcać ucznia, żeby swój wzrok i żądzę wiedzy skierował także poza najbliższe zadania szkolne ku kwestjom i zagadnieniom, godnym jego rozmyślenia, przede wszystkim na literaturę ojczystą. A w tym kierunku czyni się zwykle zbyt mało. Często pamięta się o lekturze prywatnej z literatur obcych, a zapomina się o tym, co jest najbliższe; należałoby w lekturę prywatną dzieł z literatury ojczystej teźnąć prawdziwe zamiłowanie, nadać jej właściwy kierunek i właściwe pogłębienie; nauczyciel nauk przyrodzonych powinien wzrok uczniów kierować na samą przyrodę, nawet tam, gdzie to nie leży w planie szkolnym; nauczyciel historii powinien zachęcać i dawać wskazówki do odczytywania dzieł historycznych; a przede wszystkim nauczyciel religji powinien tak wpływać na umysł i duszę ucznia, aby i poza szkołą mógł się poruszać samodzielnie i czynnie. Że stosowna zachęta może w uczniu znakomicie podnieść siłę i chęć do pracy, o tym niejedyn nauczyciel wie z doświadczenia.

Pozostaje nam jeszcze rozpatrzeć środki, jakich należy użyć, jeśli pomimo wszelkich naszych starań prawdziwa chęć do pracy i prawdziwa pilność wciąż się nie zjawiają. Najpierw trzeba będzie zbadać, skąd pochodzi rzeczywisty albo pozorny brak pilności. Jeśli wielka część klasy w jednym przedmiocie nie okazuje pilności, gdy tymczasem w innym przedmiocie widać usilne starania, to bez wahania należy jeszcze raz powtórzyć tę samą drogę, którą się już przebyło, ażeby osiągnąć lepsze zrozumienie obrobionego materiału, oraz chęć i siłę do pracy; bo w takich razach przyczyna osłabienia pracowitości tkwi często w wiedzy niedość «przetrawionej». Quid-

quid est, incoctum non expromit; bene coctum dabit—ta zasada dotyczy również stosunku pilności do pożądaných wyników pracy.

Gdy brak pilności spostrzegamy tylko w jednostkach, należy zbadać ich szczegółowe okoliczności. Trzeba zbadać, czy przyczyna polega na braku zdolności albo zrozumienia rzeczy, czy na powolności i niezaradności, czy na pewnej nieśmiałości w wypowiedaniu swych myśli, czy na obojętności albo roztrzepaniu, czy też na opieszałości i niedbalstwie. Odpowiednio do tego należy stosować środki zaradcze albo rodzicom udzielać wskazówek. Jeśli rodzice syna niezdolnego chcą koniecznie popychać naprzód, niechże tego, który o własnych siłach posuwać się nie umie, podpierają korepetycjami, dopóki czas. Przy powolności i gnuśności myślenia zbadajmy, czy ta wada jest natury cielesnej, czy duchowej. W pierwszym razie należy oszczędzać siły duchowe; w drugim razie przyczyna może tkwić w braku wyćwiczenia albo w nieprzyzwyczajeniu do wszelkich wysiłków. A takie nieprzyzwyczajenie najczęściej pochodzi ze zbyt szczodrej pomocy domowej, która odjęła dziecku cały trud własnego namysłu i wpoila w nie wprost obawę własnej czynności duchowej. W razie obojętności i braku zaciekawienia u ucznia, trzeba spróbować, czy z jakiegokolwiek strony nie można w nim obudzić zainteresowania; przedewszystkim należy w którymkolwiek punkcie dać mu możliwość wykonania czegoś samodzielnie. Jeśli uczeń ma choć trochę dobrej woli, musi się to udać, choćby nie odrazu: Jest rzeczą nieprawdopodobną, żeby miały istnieć dzieci (jeśli pominiemy rzeczywistych idjotów), któreby nie chciały przyjmować. Doświadczenie poucza przeciwnie, że w każdym prawie dziecku znajdzie się jakaś strona, z której można w nie wpoić chęć do pracy.

Ale gdzie wyraźnie widzimy roztrzepanie, niedbalstwo i lenistwo umysłowe, należy występować energicznie; tu staje się konieczny stały podział pracy uczniowskiej i bezwzględna konsekwencja w wymaganiu, żeby

wszystkie zadania były wykonane; w takich razach nie należy nigdy zaprzestawać wyrywania próżniaka z jego bezczynności zapomocą ciągłych pytań i przez wymaganie wykonywania ściśle określonych, rozumnie wymierzonych prac. Jeśli taki uczeń spostrzeże, że jego niedbalstwo ściąga nań tylko wciąż nowe niewygody, że lenistwo jest jeszcze niewygodniejsze niż pilność, to powoli zacznie się przykładać do równomiernej pracy, byleby nauczyciel był nieubłagany w stawianiu swych wymagań. Rzadko się zdarza, żeby uczniowie na długo czuli się dobrze w swym lenistwie; odetchną zapewne swobodniej, skoro im się raz uda zadowolić nauczyciela i samych siebie. A kto umie takie początki obojętnej pracy i takie pierwsze poruszenia wewnętrznego zadowolenia wyzyskać w chwili właściwej, ten niejednego próżniaka przerobi na ucznia pilnego. Więc potrzeba spokoju i konsekwentnej surowości, a oprócz tego uprzejmości i życzliwości, skoro pierwsze się pokażą kielki budzącej się pilności; nie trzeba się niecierpliwić, jeśli te pierwsze kielki nie staną się odrazu całkowitemi owocami.

Przedewszystkim należy się wystrzegać zbyt pośpiesznego uciekania się do *ultima ratio*, do kar, zwłaszcza do aresztu po lekcjach; bo uczeń leniwy chętnie odda swoje ciało na siedzenie w kozie, jeśli przez to może uniknąć wysiłku umysłowego; nawet baty, jeśli niemi można okupić wysiłek umysłowy, nie na wiele się zdadzą. Jak kary, tak i nagrody, wystawiane jako przynęta, nie na wiele się zdadzą; wszak to są przynęty całkiem obcego rodzaju, pozostające w bardzo luźnym związku z pracą umysłową, a oprócz tego utracające rychło swą siłę przynęcającą, jeśli nie są wciąż powiększane. Zupełnie inaczej rzecz się ma, gdy chodzi o nagrody po pokonaniu szczególnych trudności, gdy n. p. uczeń swoje złą skłonność przezwycięży siłą swej woli.

Przesadne budzenie ambicji nie prowadzi również do niczego dobrego. Kto jest pilny tylko dlatego, aby odnieść podziw i zaszczyty zewnętrzne, aby za wszelką

cenę odznaczyć się przed innemi, ten mimo swej cnoty pilności ponosi zbyt wielką szkodę na duszy; więc szkoła nie powinna wyzyskiwać takich pobudek; lepiej będzie dla obudzenia pilności odwoływać się do prostego poczucia honoru, któremu zależeć powinno na szacunku i miłości rodziców i nauczycieli, oraz na zadowoleniu własnym, wpływającym z szacunku dla siebie samego. Ale i prostym uznaniem przez życzliwe spojrzenie, uprzejme słówko i zachętę nauczyciel nie powinien szastać zbyt rozrzutnie, a z drugiej strony również ich nie skąpić—co za dni naszych zbyt często się zdarza. Jeśliby niektórzy nauczyciele mogli i chcieli wejrzeć do duszy ucznia, jeśliby tam zobaczyli, jak dobroczynnie słowo uznania wpływa na usilną pracę, nie byłiby tak wstrzemięźliwi. Dziś niektóre szkoły przenika duch wyniosły, biurokratyczny, zbyt wojskowy, znający wiele nagany, znający cięte słowa i energiczne czyny, ale nie znający całkiem słów uznania; nie pamięta się o tym, że rekruci, których trzeba przedewszystkiem wytresować zewnątrz i uczynić sprawnymi pod względem cielesnym, a uczniowie, którzy mają się ćwiczyć na arenie duchowej, — są to dwie istoty całkiem różne, podobnie jak chleb żołnierski a pokarm duchowy nie są tym samym. Gdybyśmy oprócz tego zechcieli sobie trochę lepiej uprzytomnić, jak ciężką pracę często dla ucznia przedstawia małe i skromne pozornie zadanie, daliśmy pokój przesadnemu wydziwianiu i zrzędzeniu, zwłaszcza tam, gdzie obok rzeczy chybionych napotykamy także znaczną przymieszkę rzeczy dobrych. Tym rodzajem zrzędzenia, który może pilność wprost unicestwić, mało osiągamy, jak wogóle zrzędzenie nigdzie w życiu nie wydaje pożądaných owoców. Uczeniu się i pracy, zwłaszcza pracy umysłowej, nie powinny towarzyszyć uczucia przykre; praca nie powinna przybierać postaci uciemnienia, jeśli ma mieć powodzenie.

Pilność nie powinna jedynie polegać na uczeniu się, pracowaniu, wydawaniu lekcji, powtarzaniu, czytaniu i tłumaczeniu autorów, rozwiązywaniu zadań, zapisywaniu kajetów,

wyszukiwaniu słówek i t. p., albo na czynieniu jedynie tego, czego się wymaga na lekcji; ale powinna być przede wszystkim przeniknięta ochoczą rzeźwością, rażnością i wewnętrznym zadowoleniem z pracy. A do tego nauczyciel może się bardzo przyczynić. Jeśli nauczanie nauczycielowi samemu sprawia prawdziwą radość, jeśli się raduje swoją własną i cudzą wiedzą i postęпами, jeśli zawsze z całego serca jest gotów pomagać uczniowi w uczeniu się, wtedy do klasy wstępuje taki duch pilności, który nie ma w sobie już nic mechanicznego, lecz coś organicznego, wypływającego z tajemniczą siłą ze współżycia i wzajemnego oddziaływania nauczyciela i całej klasy. Wtedy pilność staje się stopniowo dobrym przyzwyczajeniem, dobrym obyczajem i czymś, co się rozumie samo przez się. Wpływ nauczyciela, poświęcającego uczniom z zamiłowaniem i zapałem swoją ochoczą pilność, niezmiernie się przyczynia do ożywiania i pobudzania uczniów w tym samym kierunku i nastroju. Ochocza praca nauczyciela, jego świeżość i ruchliwość udzielają się uczniom i pod wpływem jego przewagi duchowej odzywają się echem z ławek szkolnych. Przysłowie powiada: «Jaki pan, taki kram», «pańskie oko konia tuczy» — a to można przetłumaczyć na język pedagogiki tak: «Pilni nauczyciele wytwarzają pilnych uczniów».

31. Uwaga. Znużenie. Wypoczynek. Nie tylko na cenzurze pilność i uwaga figurują obok postępów w osobnej ocenie, ale i Pedagogika praktyczna powinna uwzględniać wspólność tych obydwu usiłowań duszy. Uwaga jest podstawą, na której się opiera pilność, ale jest zarazem naturalnym następstwem pilności; można więc się nią zajmować przed rozdziałem o pilności albo po nim.

Jeśli od ucznia żądamy uwagi, to wymagamy, żeby swój umysł i swoją zdolność do poznawania trzymał na pogotowiu na przyjmowanie nowych lub częściowo nowych wyobrażeń, pojęć, prawideł, zasad, albo żeby był gotów wydobywać na nowy użytek swoje dawniejsze wyobrażenia, które już posiada. Takie uważne uprzedzenie

jest czynnością woli, nie posiadającą jednak zawsze przebiegu świadomego aktu woli, lecz tracącą niemal całkiem charakter czynności woli i przechodzącą w dziedzinę udziału uczuciowego i myślącego, skoro nas jaki przedmiot silnie zainteresuje, na który mamy zwrócić uwagę.

A chęć do uważania może mieć najrozmaitszy początek: u jednego jest to żądza wiedzy i zaciekawienie, u drugiego poczucie obowiązku; u jednego jest wpływem powagi nauczyciela, u drugiego skutkiem obawy kary albo nadziei nagrody. Uwagę przyrównywano do szkła zapalającego, którego ogniskiem ma być wola; a siła zapalająca ma wychodzić od potęgi, obracającej się w właściwym położeniu do ogniska. Ale młodzież w ogólności jest jeszcze słaba i nie posiada cnoty heroicznej; jej uwaga, zwrócona na ten sam przedmiot, najczęściej, jak to stwierdzono, jest krótkotrwała i słaba; własnej, świadomej woli mało jeszcze tkwi w tej młodej i niewyćwiczonej uwadze. Dopiero powoli wola zaczyna odgrywać większą rolę, i długo trzeba czekać, zanim wola i uwaga staną się czymś prawie identycznym. Kto więc już wcześniej w każdej chwili kategorycznie żąda uwagi, a nieuwagę w każdym wypadku karze, jako uchybienie obowiązkowi, ten sam nie wie, czego żąda i co czyni, ten okazuje brak wykształcenia psychologicznego i prawdziwej znajomości ludzi.

A w życiu szkolnym miewa się często całkiem błędne wyobrażenie o tej czynności duszy i wychodzi się z opacznego założenia, ponieważ niektórzy jakby umyślnie zamykają oczy, aby nie widzieć pouczających doświadczeń życia powszedniego i nie korzystać z nich w interesie pedagogiki w szkole. Nauczyciel niekiedy jakby umyślnie poddaje się złudzeniu, jakoby fakty psychologiczne, dostrzegane codziennie u ludzi, nie zasiadających na ławce szkolnej, całkiem nie miały znaczenia dla uczniów; te biedne istoty mają par ordre du mufti, groźnym krzykiem «uważać!» albo naganą: «znowuś nie uważał», albo nawet kijem być zmuszane do całkiem innego trybu

życia psychicznego, jak inni ludzie, i nie mają korzystać z prawa naturalnego, które się przyznaje wszystkim innym śmiertelnikom, tylko nie uczniom. Wymaga się od nich takiej energii woli i takiego jej wpływu na uwagę, do których jeszcze nie są zdolni i których nie żądamy ani od siebie samych, ani od innych ludzi dorosłych. Zapomina się albo wcale się o tym nie wiedziało, że dopiero silniejsze lub słabsze uczucie przyjemności albo przykrości wprawia wolę w ruch, i że ta wola dopiero bezwiednie się kondensuje w tę czynność psychiczną, którą nazywamy uwagą.

Objaśnijmy to przykładami. Morderca, czyhający całymi godzinami na swoją ofiarę, jest przepełniony uczuciami nienawiści, chciwości, okrucieństwa i uważnie upatruje swój cel. Dziecko, przyglądające się uważnie jakiemu zajmującemu widowisku — np. teatrowi marjonetek, tańcowi niedźwiedzia albo niewidzianemu dotychczasowi przyrodzie — jest pociągane przez uczucie ciekawości i przyjemności. Uczony, pracujący z wytrwałą uwagą nad rozwiązaniem jakiego zagadnienia, pracuje, odczuwając już z góry radość z udania się pracy; chęć i zamiłowanie wzrastają w nim aż do bezinteresownego entuzjazmu badacza.

Kobiety i dzieci i wogóle umysły zbyt lotne tylko na krótko potrafią uważać, jeśli ich nie «przykuwa» jakieś szczególne zaciekawienie; bez tego ich uczucia są zmienne (*varium et mutabile semper femina*); gruntowne kwestje ich nie «zapalają»; mimo najlepszych chęci nie mogą długo się nimi zajmować; dopiero gdy się do czego «zagrzeją», gdy je czymś zainteresujemy, wnikają głębiej w rzecz, pozostają «przy rzeczy» (*interesse być przy czym*); dopiero gdy się zwrócimy do ich uczucia i przez nie działamy, zdobywamy ich uwagę i możemy nią rozporządzać nawet w trudniejszych zagadnieniach i głębszych kwestjach.

A więc gdziekolwiek spojrzymy: uwaga mimowolna czyli raczej nieświadoma; a jeśli się rozejrzemy jeszcze dalej, napotykać będziemy jeden przykład po drugim, któ-

re nam wszystkie dowiodą, że nie świadomy akt woli, lecz nieświadome, prawie mimowolne poddawanie się jest źródłem wytężonej i owocnej uwagi. Skoro będzie wprawione w ruch uczucie przyjemne albo nieprzyjemne, wtedy nieświadoma i mimowolna uwaga przy minimum wysiłku wyda maximum skutecznego działania. Więc uwaga mimowolna jest czymś naturalnym, uwaga dowolna jest bardziej sztuczna, jest dopiero wynikiem krótszego albo dłuższego uprawiania uwagi mimowolnej i dobrego przyzwyczajenia. Kto nie wierzy w siłę uwagi mimowolnej, temu życzymy, żeby jak najczęściej w obec nudziarzów przez grzeczność albo z poczucia obowiązku był zmuszony wysilać się na umyślną uwagę. Z jakąż ulgą on odetchnie, gdy potym z tej przykrej i dręczącej uwagi, której on komuś «udziela» i do której się zmusza na mocy swej przechwalonej energii woli, zostanie wyzwolony przez człowieka zajmującego i przeniesiony do tej uwagi, która jest mimowolna, która nie czuje wcale, jak godziny mijają, w której żywa, coraz bardziej zajmująca wewnętrzna treść duszy sama oddaje się na usługi rzeczy omawianej i działa bez potrzeby uciekania się do siły woli.

A co ma takie znaczenie w życiu, to nie miałyby mieć znaczenia w szkole? Prawo przyrodzone, którego człowiek dorosły słusznie się domaga dla siebie, ma być odjęte człowiekowi dorastającemu i jeszcze niegotowemu, tylko dlatego, że wstąpił w dziedzinę mglistej i szarej teorii szkolnej, która tak łatwo wyniośle pogardza świeżymi, ożywczymi i prawdziwie praktycznymi źródłami uczucia i oskarża pedagogikę o zniewieściałość, eudajmonizm i epikureizm, gdy ona tylko usiłuje kroczyć najnaturalniejszą drogą do swego celu.

Streśmy w kilku słowach to, co dla Pedagogiki praktycznej może być użyteczne: Jest rzeczą godną zalecenia i pożądaną, żeby zwłaszcza u młodszych uczniów wyzyskać mimowolną uwagę. Ale to niezawsze jest możliwe; uwagę nieświadomą nie można osiągnąć wszystkiego; są pewne materjały naukowe, w których trudno uchwycić stro-

nę, mogącą przykuć uczucia i mimowolną uwagę ucznia, w których więc zmuszeni jesteśmy żądać uwagi świadomej, wywołanej aktem woli ucznia. Ta uwaga umyślna dopiero po długim ćwiczeniu przez uwagę mimowolną, jako dobre przyzwyczajenie, dopiero na stopniu średnim i wyższym wejdzie w swoje prawa. To, co nazywamy uwagą umyślną, w gruncie rzeczy jest tylko siłą do usuwania przeszkód i zbaczających, odstępujących od rzeczy. Dobry nauczyciel okaże swą sztukę nauczania zwłaszcza tam, gdzie chodzi o to, żeby po usunięciu takich przeszkód zapanować nad uwagą ucznia tak, żeby ten prawie nie spostrzegł tego zapanowania. Doskonała sztuka nauczania potrafi, gdzie trzeba, wciągnąć ucznia i wbrew jego woli w zakres panowania uwagi.

Wracamy tu powtórnie do użytego powyżej obrazu, w którym uwagę ucznia przyrównywaliśmy do szkła zapalającego, a jego wolę umieściliśmy w ognisku tego szkła. Sztuka nauczyciela polegać będzie na tym, żeby tak ukształtował materiał lekcji, aby tenże stanął w właściwym położeniu zapalającym do ogniska, żeby rzecz samą napełnił takim uczuciem, aby ono z należytych ujmującym ciepłem promieniowało ku ognisku i tam wpadało pod właściwym kątem. A jeśli nauczyciel nie posiada daru, potrzebnego do wiania tej siły w rzecz wykładaną, albo jeśli rzecz sama nie posiada potrzebnej siły przyciągającej, wtedy nauczyciel jest zmuszony powołać na pomoc swoją powagę i jej wpływ, musi ciepło naturalne poniekąd zastąpić sztucznym, albo musi obudzić i wzmocnić rozkaznik kategoriyczny, tkwiący w uczniu, aby ten poświęcił się rzeczy dla niej samej; niekiedy trzeba się uciekać do kar, nawet do kija, aby promienie rzeczy wykładanej skierować ku ognisku. Ale to są tylko surogaty prawdziwego i naturalnego wpływania na uczniów; a stosowanie surogatów jest — rzeczą gustu. Dobry smak ich nie lubi.

Jak istota uwagi częstokroć jest pojmowana opacznie, tak również wcale niedostatecznie uwzględnia się

często jej przeszkody, a ponieważ nie ocenia się ich sprawiedliwie, nie można ich zręcznie opanować. Powinniśmy choć raz poprostu rozważyć, czego właściwie żądamy od uczniów, wymagając od nich na każdej lekcji tej samej świeżości i uwagi. Gdybyśmy uczeźwie i gruntownie to rozważyli, zapewne coraz sumienniej i staranniej przygotowywalibyśmy się na każdą lekcję, aby przykuwać uwagę tych, których mamy nauczać, i nie nudzić ich strawą duchową, niedość zręcznie przygotowaną.

Wszak uczeń, wstępując do szkoły, musi wprawdzie zaprzeć, zapomnieć, wymazać wielką część myśli i poruszeń uczuciowych, wyniesionych z domu i z ulicy; musi tłumić w sobie wyobrażenia i uczucia, które są mu miłe i przyjemne, silne i żywe, aby iść za tokiem myśli nauczyciela, całkiem dla niego nowym, nieznanym i obcym, który oczywiście z początku niebardzo może mu przypadać do smaku. A z drugiej strony nawet wtedy, gdy podawana mu nauka bardzo go zainteresuje, nie może kroczyć po swej własnej drodze, która mu jest najmiłsza; nie może myśli, przez nauczanie w nim wywołanych, wysnuwać dalej, lecz jest skrępowany ściśle określonym, ułożonym według pewnego planu tokiem myśli, przepisany przez metodę albo przebiegającym bardzo niemetodycznie — to się również zdarza; oprócz tego, choćby chciał szybciej śpieszyć naprzód, jest związany pewnym przeciętnym tempem ruchu myślowego w obrębie swej klasy: — a to wszystko wymaga takiej miary uwagi, takiej pracy i wytężenia umysłu, jakie nawet dorośli odczuwać mogą jako ciężar, jeśli ten, co ciężar na nich włożył, nie troszczył się o jego właściwe rozdzielenie.

Naturalne i bynajmniej nie naganne przeszkody uwagi, ukazujące się niekiedy i u nas dorosłych, posiadają u młodzieży szczególną siłę przyciągającą. Właściwym światkiem uczniów, dopóki są jeszcze mali, z natury rzeczy nie jest właściwie szkoła, lecz pokój dziecinny ze swymi wesołymi zabawami, któremi przecież nie należy pogardzać, oraz podwórze i ulica, gdzie również lubią się

bawić, a dalej łąka, ogród, pole i las — a to wszystko przecież powinno i może wywierać swój wpływ, chyba że chłopak jest chory albo stał się wynędzniałym dzieciakiem miejskim. Jakiż musi być nastrój ucznia, gdy go nagle przeniosą pomiędzy cztery puste ściany izby szkolnej, gdy musi zostawić za sobą rozkosze placu zabaw, złoty blask słońca i świeżą przyrodę, a przed sobą ma ponurego krzewiciela kultury ze spojrzeniem surowym, nakazującym uwagę, z głosem niekiedy nudnym i nienaturalnym i z materiałem naukowym, często przyrządzonym jeszcze nudniej.

Do tego dodać należy, że w ciągu czterech albo sześciu godzin rzeczy, które mają ucznia zainteresować, zmieniają się cztery albo sześć razy i tyleż razy wymagają całkiem nowego rodzaju uwagi. Ja zmuszony jestem wyznać otwarcie: nie to powinno nas dziwić i gniewać, że ten lub ów chłopiec jest niekiedy nieuważny, ale raczej to, że tyłu w cierpliwym przygnębieniu uważa, kiedy byłoby raczej rzeczą naturalniejszą, gdyby korzystali ze swego nieprzedawnionego prawa ludzkiego i źle przygotowanym, nudnym i wcale nie zajmującym wykładom nauczyciela pozwalali przebiegać po drodze, na którą zasługują, — po drodze samotnej, bez wszelkiej uważnej świty.

To doprowadza nas do następującego wniosku: Przy dostrzeżonej niewadze uczniów, należy być trochę łagodniejszym dla nich, a o wiele surowszym dla siebie samego; należy zawsze poczynać bardzo zręcznie, aby młodzież z jej wesołego i powabnego światka myślowego przeprowadzić do surowego świata myśli szkolnych i zręcznie kierować i zachęcać do bezwiednej uwagi. A jak to począć? Zaczynając od siebie samego, idąc za starą, dobrą receptą Salzmanna: «Przyczyny wszelkich wad i przywar wychowawców swoich wychowawca powinien szukać w samym sobie. Skoro czuje w sobie dość siły i bezstronności, aby to uczynić, to już jest na dobrej drodze do stania się dobrym wychowawcą», także dobrym wychowawcą ku uwadze uczniów. A tutaj pierwszym prawidłem będzie: niech nauczyciel sam będzie uważny! Niech całkiem

pozostaje przy rzeczy wykładanej; niech żyje, oddycha i mieszka w swych przedmiotach, niech dla nich okazuje żywe zainteresowanie, a gdzie potrzeba, także prawdziwy zapał i szczere zamiłowanie; a jeśli to zamiłowanie ujawni się także w zewnętrznej wesołości, gdzie będzie na właściwym miejscu, wtedy i to wywrze dobry skutek; bo młódzieź idzie chętnie za nauczycielem wesołym, a niema dla niej nic nudniejszego od mruka.

Z całą uwagą nauczyciel powinien także kształtować materiał swego wykładu: powinien zręcznie dzielić i wiązać swój materiał; bo nic bardziej nie wywołuje nieuwagi, jak nieporządnie podawany i niepowiązany materiał naukowy, noszący już w sobie zarodek roztargnienia. Więc nie podawać nieporządnej i roztrzępanej mieszaniny! Bo w przeciwnym razie te same przyczyny pociągną za sobą te same skutki. Oprócz tego, należy trafić w właściwy ton. Jednostajność działa osłabiająco, monotony wykład męczy. Słowa nauczyciela powinny być dźwięczne, ale nie zanadto głośne; żywe, ale niezbyt prędkie; spokojne, ale nie nudne i usypiające. Bardzo dobry skutek wywiera właściwe podnoszenie i zniżanie głosu, dobitne akcentowanie, unikanie niemiłego jąkania się i zatrzymywania; w razie potrzeby można podnieść głos i zaraz uczynić pauzę, aby naprężyć oczekiwanie i wywołać żywszą uwagę.

Uwaga zależy także od postawy nauczyciela. O ile można, należy przybrać postawę stałą i unikać ciągłego i szybkiego biegania, zwłaszcza gdy grube, skrzypiące podszwy jeszcze powiększają szmer ciągłej bieganiny; gdy nauczyciel zajmuje stałe stanowisko, oko nauczyciela należy do całej klasy, i on sam widzi oczy wszystkich i nad nimi panuje. Skoro gdziekolwiek spostrzeże brak uwagi, często już samo utkwienie oka wystarcza, ponieważ zręczne oko nauczycielskie potrafi oko uczniowskie z rozprasającego wielkiego pola widzenia klasy sprowadzić na punkt widzenia uwagi. A jeśli spojrzenie okiem nie wystarcza, to może krótki ruch ręki odda dobrą przysługę.

Oprócz tego, nauczyciel ze swojemi pytaniami za-

wsze zwracać się powinien do całej klasy, a nigdy nie zajmować się tylko jednym uczniem. Nie powinien się również zbyt często zajmować książką, lecz ponad nią swobodnie zwracać się do klasy; dlatego to wydania autorów z uwagami pod tekstem i dopiskami na marginesie stają się w ręku nauczyciela często tylko przeszkodą do ogólnej uwagi w jej wzajemnym oddziaływaniu. Aby usunąć wszystko, co mogłoby rozpraszać uwagę, i uczynić wszystko, coby ją mogło skupiać, nie pogardzajmy także tym lub owym środkiem domowym. Żądajmy, żeby uczniowie powstawali w postawie prostej i karnej, aby naprężenie cielesne przygotowywało skupienie duchowe. A jeśli kiedy nastąpi znużenie całej klasy—zwłaszcza u uczniów młodszych,—każmy wszystkim kilkakrotnie powstawać na szybką komendę, aby usunąć rozleniwienie i rozmarzenie, jako przeszkodę uwagi. Aby z ogólnej uwagi uczynić dobre przyzwyczajenie, nie pogardzajmy zręcznymi środkami. Gdyśmy np. zadali pytanie, a tylko niewielu okazuje chęć do odpowiedzi, należy energicznie powtórzyć pytanie, poprzedziwszy je słowami: «Pytam się całej klasy!»

Błędów w odpowiedziach uczniowskich nie poprawiamy sami, lecz raz na zawsze przyzwyczajmy całą klasę do tego, żeby miała poprawkę gotową. Na niektórych lekcjach (np. geografji, historji naturalnej i rysunków) będzie bardzo trudno utrzymywać ciągłą uwagę ucznia, ponieważ oczy ucznia nie pozostają pod nieustanną władzą oczu nauczyciela, lecz często odwracają się na przedmioty poglądowe; aby usunąć takie przeszkody, znów potrzeba będzie energicznej komendy: «Teraz patrzeć na mnie, nie na mapę! Teraz patrzeć na mapę ścienną, teraz na atlas!» i t. p. A więc należy zawsze starać się o to, żeby uczniowie z uwagą swoją zawsze byli tam, gdzie nauczyciel chce ich mieć. Zwykle nauczanie zaś, pamiętając najczęściej o tym, czego uczniowie mają się nauczyć, zazwyczaj stara się wpływać na uwagę uczniów dopiero wtedy, gdy już się urwała i dalszy przebieg nauczania jest powstrzymany.

Przedewszystkim należy wszelkimi środkami, jakimi rozporządzamy, pobudzać samodzielność ucznia i zmuszać go przez to do tego, żeby sam przeskakiwał za-pory i przeszkody, które mogą rozpraszać jego uwagę. Co uczeń może znaleźć sam o własnych siłach—a używanie własnych sił prawie każdemu sprawia przyjemność,— co może zrobić bez obcej pomocy, to powinniśmy też po-zostawiać jemu samemu. Nie go bardziej nie nudzi, jak to, że musi słuchać po raz dwudziesty pierwszy tego, co słyszał już dwadzieścia razy, i co sam mógłby powiedzieć równie dobrze; a również go nudzi, gdy musi się krok za krokiem zbliżać do celu, do którego mógłby doskoczyć od razu. Więc należy w właściwym czasie tylko napomykać i kazać się domyślać, aby obudzić uwagę. Kto zaś zbyt rozwlekłym wykładem zamała daje uczniowi sposobności do samodzielnej pracy, kto swą rozwlekłością i niezręcz-nością wywołuje niecierpliwość i nudę, ten szkodzi uwa-dze. Ale również jej szkodzi, kto zbyt wielkie stawia wy-magania siłom ucznia i samodzielność jego przez przecią-żenie pędzi do znużenia.

Jest zaś wiele dróg, prowadzących ucznia ku samo-dzielności. Dziś mogę z zajmujących przykładów kazać uczniom wywieść prawidło, i mam przed sobą klasę uwa-żną; a jutro mogę podać prawidło i żądać, żeby uczniowie szukali przykładów, i klasa będzie również uważna. Dziś mogę tłumaczenia jakiego rozdziału z obcego autora zażądać od uczniów, i znajdę głowy otwarte i serca wra-żliwe, ponieważ zadanie nie jest dla nich zbyt trudne; in-nym zaś razem, gdy urywek jest za trudny dla uczniów, mogę sam dać tłumaczenie i kazać uczniom śledzić je w tekście oryginału, i znów mam za sobą uwagę uczniów, ponieważ tu pobudzam wprawdzie nie wynalazczość uc-znia, ale jego sprawność w szybkim ujmowaniu. W mate-matyce mogę odwoływać się do zdolności samodzielnego wyciągania wniosków wszędzie tam, gdzie to jest możliwe ze względu na zasób wiadomości i pojętności ucznia. Ale mogę wywołać ponure ślęczenie i zabić samodzielność

i uwagę, jeśli stawiam wymagania, którym uczniowie nie mogą sprostać. Wszędzie, gdzie samodzielność jest stale i zrećnie uprawiana w ruch, wyniknie z tego dobre przyzwyczajenie do uwagi, połączone z zaufaniem we własne siły, pewnością siebie i samowiedzą. Bo klasa, w właściwej mierze pewna siebie, nie jest nigdy nieuważna, lecz zawsze uważnie śledzi wykład nauczyciela, ponieważ większość ludzi znajduje przyjemność w wytwarzaniu i przyswajaniu sobie nowych pojęć. Ale ten nauczyciel zabija samodzielność, który bez litości daje uczniom wszystko, co oni po większej części mogliby znaleźć sami; lecz i ten również grzeszy, który im stawia wymagania niemożliwe do spełnienia. W obydwu razach wynikiem nie będzie zaufanie we własne siły; bo w pierwszym razie będzie powoli uśpione, a w drugim wcale się nie obudzi do życia. A w obydwu razach uwaga na tym poniesie uszczerbek.

Jakeśmy widzieli, uwaga jest uczuciem wytężenia. A do każdego wytężenia i do każdej pracy zużywa się pewna siła. Chociaż zaś w czasie pracy przemiana materji i odnawianie sił trwa w dalszym ciągu i nie przerywa się całkiem, to jednak siły nie są podtrzymywane i odnawiane w takiej mierze, aby całkiem odpowiadały wymaganiom, które im są stawiane. Więc następuje zmęczenie czyli znużenie. W nowszych czasach zajmowano się wiele sprawą znużenia, zwłaszcza czynili to higieniści, i urządzano rozmaite poszukiwania i doświadczenia o istocie i skutkach znużenia. Dla Pedagogiki praktycznej plon tych poszukiwań był bardzo nieznaczny, jakkolwiek powinniśmy być wdzięczni za niektóre wskazówki higieniczne, dotyczące powietrza i światła w klasie, oraz siedzenia i swobody ruchów ucznia. Na uznanie zasługują także wyniki tych poszukiwań, o ile bądź potwierdzają, bądź uzupełniają, bądź prostują nasze poglądy na właściwy odpoczynek. Odpowiedni odpoczynek jest potrzebny pod niejednym względem, przede wszystkim jako urozmaicenie w samym nauczaniu. Na każdej lekcji powinny odpowiednio następować po sobie kolejno ćwiczenie i pouczenie,

wykład i pytanie, ponieważ wszelki suchy i jednostronny sposób nauczania przyśpiesza i powiększa znużenie. Także środki budzenia mimowolnej uwagi należy stosować z umiarkowaniem; przedewszystkim ustawiczne stosowanie patosu wywołuje głębokie znużenie, jak tego dowodzi ksiądz, który nieprzerwanym patosem usypia całe ławki pobożnych słuchaczy. A rozmaitość powinna występować nie tylko na pojedynczej lekcji, ale także w rozkładzie lekcji, który powinien być ułożony z subtelną sztuką psychologiczną. Obok odpoczynku, polegającego na urozmaiceniu, należy uwzględniać także odpoczynek, zyskiwany przez krótkie przerwy w nauczaniu, np. wskutek zwrotów, wypowiedzianych z humorem albo innych krótkich epizodów, oswabdzających umysł z więzów ścisłej karności, ażeby ten umysł mógł—choćby na kilka sekund—oddawać się swobodnej grze myśli.

Ale przedewszystkim dłuższe pauzy między lekcjami powinny dawać uczniowi potrzebny odpoczynek, ażeby mógł się posilić i zaczerpnąć świeżego powietrza także poza klasą, w której, jak stwierdzono, powietrze, wydychane przez ludzi pracujących umysłowo, zawiera więcej kwasu węglowego, niż w innych pomieszczeniach. Takie pauzy są pożyteczne i dlatego, że uczeń, któremu praca już bardzo dolega, dochodzi do przekonania, że po pracy następuje odpoczynek i zabawa. Ażeby zaś w tych pauzach doszedł do tego przeświadczenia, należy, o ile to się da pogodzić z porządkiem szkoły, pozostawiać mu całkowitą swobodę, jeśli na swój sposób oddaje się poczuciu wolności i nieskrępowania. Spokój i odpoczynek po wykonanej pracy Kant nazywa najwyższą rozkoszą zmysłową, jedyną, nie mającą w sobie przymieszki przesytu.

O znużeniu i jego skutkach porówn. Jahn-Heilmann, *Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik*, 3 Aufl., Leipzig 1901, str. 389 i nast.; Kraepelin, *Zur Hygiene der Arbeit*. Jena 1896.

ROZDZIAŁ TRZECI.

Karność szkolna; dyscyplina. Traktowanie i ocenianie poszczególnych uczniów.

32. Stosunek karności do nauczania. Wewnętrzny i zewnętrzny porządek szkolny; dobre tradycje; stosunek karności do traktowania indywidualnego.

Rozdział pierwszy był poświęcony osobowości nauczyciela i jej wpływowi, rozdział drugi traktowaniu materiału naukowego. Ten trzeci rozdział ma się zajmować wychowaniem przez karność szkolną i dyscyplinę, oraz traktowaniem i ocenianiem uczniów — zarówno każdego z osobna, jak ogółu.

Wprawdzie wychowujemy także przez nauczanie, gdyż wszelkie nauczanie powinno wywierać wpływ wychowawczy. Powaga i sumiennosc, z którą nauczyciel i uczeń przystępują do pracy nauczania i uczenia się; staranne wykonywanie wszelkiej pracy w szkole, czy ona dotyczy wykładu, opowiadania, tłumaczenia, czy pytań i odpowiedzi, czy mniejszych albo większych powtórzeń, czy ustnego albo piśmiennego wydawania zadanych lekcji, wywiera wpływ wychowawczy. Prawdziwa karność szkolna, karność w szerszym znaczeniu, nie może więc być wcale oddzielona od nauczania; oznacza ona bowiem cały sposób i tryb, jakim wszystkie momenty moralne, tkwiące w nauczaniu, są stosowane do wychowywania duchowego i do kształcenia woli, ujawniającej się

w natężonej uwadze i niezmordowanej pilności. Wszelkie udzielanie wiadomości i wszelka sztuka metodyki mają ostatecznie ten cel, żeby umocnić serce ludzkie i oświecić rozum. Więc dobre nauczanie, udzielane przez osobowość świadomą swego celu, jest najsilniejszą potęgą wychowawczą. Wpływ karności i dyscypliny ma od niej mniejszą wartość i siłę; dołącza się tylko do niej, jako poparcie i pomoc, i ma tylko drugorzędne znaczenie. Ale mimo to nie należy zaniedbywać karności właściwej, lecz raczej ją pilnie pielęgnować. Gdzie, jak w większości szkół wyższych naszego czasu, jest ściśle zjednoczona wielka liczba uczniów, wśród których dziecinne wybryki, brak zastanowienia, nieokiełznana siła natury, silne poczucie indywidualności, nierówne temperamenty, różnaitość skłonności, a obok tego rozpieszczenie, jeśli nie zepsucie domowe, wciąż się stykają i ścierają, tam obok nauczania, także karność szkolna i dyscyplina powinny spełniać swój obowiązek, aby nauczanie nie doznawało przeszkody; tu niezawsze wystarczy łagodne wpływianie, lecz potrzeba silnej ręki, kierującej całością, aby ją utrzymywać w posłuszeństwie, spokoju i porządku. Zwłaszcza młodzież męska z natury jest nieokiełznana i niesforna, więc więzy karności szkolnej powinny ją okiełznać. Rozluźniona dyscyplina jest w szkole i klasie największym nieszczęściem dla młodzieży i wywiera wpływ bardzo zgubny na nauczanie. Że zarodki wszelkich cnót uczniowskich tkwią w posłuszeństwie i pilności, w pilności i posłuszeństwie, — jestto wyrzeczenie prawdziwe i głębokie, ponieważ kładzie nacisk na wzajemny stosunek i wzajemne oddziaływanie nauczania i karności, i ponieważ ostatecznie wszystkie cnoty obywatelskie są również zawarte w tych zarodkach, gdyż poszanowanie prawa i wszelkiego «świętego porządku» oraz niestrudzona zabiegliwość tworzą podwalinę szczęścia i powodzenia wszelkiej większej czy mniejszej społeczności. Jeśli szkoła pod względem ducha, panującego w niej nawewnątrz, jest sumienna i pilna, a pod względem zewnętrznego zachowywania się okazuje regu

larność i porządek, — wtedy, jako całość, jest w dobrym stanie.

Nieraz wprawdzie się uskarżano, że szkoły nasze ze swą wielką liczbą uczniów, ze swymi ściśle określonymi planami i programami i ze swą surową karnością, mało pozostawiają pola dla indywidualnej żądzy wiedzy i krępują i uszczuplają indywidualność uczniów; ale przytym zapomniano, że ta szkoda, jeśli rzeczywiście ma jakie takie znaczenie, jest wyrównywana przez umacnianie młodocianego poczucia obowiązku, przez karne wymaganie ogólnych postępów i przez zobowiązanie do skupiania się w interesie całego rozległego zakresu nauk wykładowych. Zapomina się także, że ta szkoła stawia tamę fałszywemu indywidualizmowi, lekkomyślnemu rozpieszczeniu, pobłażaniu ze strony domu; że bez tej tamy społeczeństwo dzisiejsze, gdyby w wychowywaniu pobłażało wszystkim skłonnościom i zachciankom, musiałoby wkrótce się rozpruć. Rozkaznik kategoryczny, napędzający chłopca, żeby się uczył, czego się uczyć powinien, zmuszający go, żeby się zachowywał tak, jak się zachowywać powinien, wywiera wpływ także na poczucie obowiązku w naszych czasach; zbyt silne popieranie indywidualności właśnie w naszym czasie byłoby najniebezpieczniejszym darem, jakibyśmy mogli dać młodzieży na jej przyszłą drogę życiową.

Sposób wykonywania karności szkolnej powinien być jak najmniej hałaśliwy; ciche przyzwyczajenie i dobra tradycja są jej najlepszymi towarzyszkami, i powinna się wyrażać w ścisłym współdziałaniu dyrektora i całego kolegium nauczycielskiego. Nie wystarcza, żeby dyrektor ze skrupulatnym porządkiem tylko «administrował»; powinien zawsze, o ile możności bezpośrednio, brać udział w zachowywaniu porządku i karności i być czynnym nie przez rozporządzenia pisane, lecz gdzie tylko można, przez ustne zarządzenia, wypowiedane oko w oko, również nie tylko przez ściśle rozkazy i przez dopilnowanie wszystkiego, co wytwarza porządek zewnętrzny, lecz przez ocho-

cze współdziałanie, porozumiewanie się i przekonywanie, oraz przez wpajanie przeświadczenia, że wszystko dzieje się tylko dla sprawy samej.

Do ogólnej karności przyczynia się także bardzo sposób, jakim gospodarz klasy zachowuje się wobec innych nauczycieli i jak tworzy punkt środkowy całej działalności wychowawczej i nauczającej w swojej klasie. Wszystko, co on czyni, powinno być jakby wyrazem wszystkich nauczycieli klasy; dlatego powinien ich wysłuchiwać z poważnym uwzględnianiem ich życzeń i ze zręcznym ustępowaniem, gdzie tego wymaga potrzeba; a ci powinni poddawać się jemu, gdzie trzeba, i nie kroczyć drogami zbyt samowolnemi. Wszak może być, że oni i na innej drodze dosięgnąć mogą swego celu; ale wzgląd na odpowiedzialność, która spada na gospodarza klasy, powinna ich nakłaniać do ustępstw dla niego. Ale gospodarz klasy powinien zawsze dbać o to, żeby niekoniecznie jego zdanie, lecz zdanie najsluszniejsze zostało przeprowadzone w zarządzaniu pewnych środków wychowawczych. Więc każdy w każdej chwili powinien z taktowną samowiedzą bronić swego prawa do wychowywania, ale zarazem w razie potrzeby zrzekać się ducha oporu i czynić to, co sprzyja ogólnej karności i dobrym przyzwyczajeniom. A jeśli mu się niekiedy zdawało, że to lub owo zarządzenie z góry, wypływające z objęcia i rozważenia całości i zmierzające ku dobru ogólnemu, jest niepotrzebne, to niech na nie sarka w cichości serca swego albo i w kółku kolegów; dalej mu występować nie wolno; w interesie całości powinien czynić, co do niego należy, przepełniony duchem korporacyjnym, który jedynie zdoła wytworzyć dobre zwyczaje i dobre tradycje. Dlatego niech się każdy wystrzeżga, żeby ani słówkiem, ani jedną miną, wyrażającą poczucie wyższości umysłowej, nie krytykował przed uczniami zarządzeń swego kolegi; niech każdy się wystrzeżga, żeby swego przedmiotu nie wynosił nad inne. W organizmie szkolnym każdy przedmiot ma swoje znaczenie i ma prawo do jednakowego szacunku; jeden nie powinien

obalać, co inny buduje; jeden nie powinien drugiego poniżać; jeden o drugim powinien tylko dobrze mówić; także o domu i rodzicach uczniów nauczyciel powinien się odzywać z należytych uszanowaniem, a jeśli tego uczynić nie może, przynajmniej z powściągliwością. Że nie wszyscy mogą być jednego zdania, że rozdwojenia są nieuniknione, to rozumie się samo przez się, ale uczniowie nie powinni nic z tego spostrzegać; i tak są zbyt pochopni do upatrywania niesnasek i wzajemnych krytyk wśród nauczycieli.

Dobre przyzwyczajenia i dobra tradycja nie są zaś wynikiem drukowanego, ułożonego w paragrafy regulaminu szkolnego, lecz powinny się wytwarzać zwewnątrz; *mores* są lepsze niż *leges*; tamte działają żywcem, te za pośrednictwem martwego papieru. Niech więc drukowany regulamin szkolny zawiera ogólne warunki, pod którymi wyższe zakłady naukowe podejmują się wychowywania i nauczania uczniów, jakoto: postanowienia o przyjmowaniu, opuszczaniu zakładu, uczęszczaniu na lekcje, zwalnianiu od wpisów, opuszczaniu lekcji, chorobach, oraz ścisłe zakazy pewnych rzeczy, któreby z konieczności czyniły uszczerbek karność szkolnej. Ponieważ takie przepisy muszą być proste, stanowcze i bardzo krótkie i nie powinny krępować życia młodzieży licznymi nakazami i zakazami i bojaźliwie obliczonemi drobiazgami, powinny pomijać wszystko, co się rozumie samo przez się i nie potrzebuje być wyraźnie nakazywane, jakoto: pewne uczucia, przyzwoitość, grzeczność i skromność. Można również pominąć ścisłe określenia kar, które powinny się stosować do indywidualnego charakteru ucznia. Bo wychowanie szkolne i karność szkolna nie powinny wpływać z postanowień prawnych, lecz z dobrych zwyczajów, o których będzie mowa w następujących rozdziałach. A te rozdziały nie ulegają wpływowi rozpaczliwego pesymizmu, wychodzącego z założenia, że właśnie młodzież naszego czasu jest szczególnie zdziczała, niesforna i zepsuta. Takie skargi na zły charakter młodzieży są tak stare, jak

sama ludzkość cywilizowana; są ogólnikiem, który jest tyleż wart, co wszelkie ogólniki.

Jest przecież rzeczą naturalną, że młodzi tak świeżo, jak starzy śpiewali; a każde zdrowe ucho może dośłyszeć, że i dzisiaj starzy nieraz grzeszą wielką dysharmonją w swym śpiewie. Ale skoro szkoła i jej wychowawcy i nauczyciele poważnie się zastanowią, to przekonają się, że młodzież dzisiejsza jest również dobra jak wczorajsza, a niekiedy może lepsza od wczorajszej i pozawczorajszej. W każdym razie dziś dajemy sobie radę z pomocą środków szlachetniejszych, niż np. bakalarz szląski Artelius, który w testamencie swoim (r. 1784) ubolewał, że «nie jest dość bogaty, aby mógł zapisać legat na utrzymanie nowego ochmistrza, uzbrojonego w dyscyplinę albo porządną kańczug».

Jednak przy wszelkiej karności i dyscyplinie szkolnej nie należy zapominać o jednej rzeczy. Nie wszystkie objawy indywidualizmu, przynoszone przez uczniów do szkoły, są szkodliwe dla karności ogólnej i dla ducha ogólnego. Traktowanie i ocena uczniów powinny się raczej stosować do swoistego ich charakteru, o ile on jest uprawiony i przedstawia urodzajną glebę dla obfitych plodów nauczania, wychowywania i dobrej karności. Wspólne programy i cele nauczania, pewne wymagania dla promocji i egzaminów, surowy porządek i karność mają wielką wartość; nie należy tylko przytym poprostu deptać i niszczyć indywidualności, o ile ona może być pożyteczna dla rozwoju osobowości. Dlategośmy w tytule tego trzeciego rozdziału dodali słowa: «Traktowanie i ocena poszczególnych uczniów». Karność powinna wytępiać wszystko to, co w uczeniu jest, ale być nie powinno i co nie powinno się stać jego przyzwyczajeniem; a z drugiej strony powinna zmuszać go do przyjmowania tego, czego w nim nie ma, ale być powinno. Traktowanie indywidualne zaś usiłuje wszelkie dobre pierwiastki, drzemiące w tym lub owym uczeniu, budzić i popierać. Karność nieraz krępuje swobodę ucznia; jeśli jednak uwzględni indywidualność, wte-

dy nie przełamuje jedynie odpornej woli albo niechęci, lecz opiera się na pozytywnych siłach i skłonnościach ucznia do tego, czym się stać powinien. Wola dziecięcia jeszcze się nie umocniła, podlega mnóstwu błędnych wpływów, pochodzących zewnątrz i zewnątrz. Tym wpływom należy stawiać opór; ale pomimo ograniczenia swobody zewnętrznej należy ochraniać i utrzymywać prawdziwą wolność nad samym sobą. A przytym karność nie powinna nigdy pomijać i zaniedbywać rozwijającego i popierającego pielęgnowania dodatnich sił, które w uczniu mogą się rozwinąć ku dobremu; a to przy militarnym duchu czasu naszego niestety zbyt często się zdarza. Istnieją także indywidualne prawa przyrodzone uczniów, zasługujące na poszanowanie; podciąganie wszystkich pod strzechy jednego uniformu należy do koszar, nie do szkoły wyższej.

33. Wytwarzanie posłuszeństwa. Upór. Nieposłuszeństwo. Dodatek o niegrzeczności. Podstawą wszelkiej karności ogólnej i dyscypliny jest posłuszeństwo. Posłuszeństwo jest pierwszym dobrym przyzwyczajeniem życiowym, jest warunkiem wszelkich innych dobrych przyzwyczajień i początkiem praktycznej mądrości życiowej. Gdy Goethe niegdyś w albumie swego małego wnuka Wolfa przeczytał słowa, zapisane przez Zeltera: «Naucz się słuchać!» powiedział ze śmiechem: «Ależ to jedyne rozsądne słowo, jakie jest zapisane w tej książce. Ba, Zelter jest zawsze wspaśniały i doskonały... Jest gienjalny i zawsze trafia w sedno». Goethe ma słuszość: kto posiada prawdziwe posłuszeństwo, ten posiada wszystko. Bo w gruncie rzeczy posłuszeństwo jest potrzebą natury dziecięcej, podobnie jak potrzeba miłości tkwi w dziecku. Dziecko czuje się szczęśliwym i zadowolonym dopiero wtedy, gdy ta potrzeba jest zaspokojona. Kto przyzwyczaił ucznia do prawdziwego posłuszeństwa, kto z niego zrobił dla niego jakby drugą jego naturę, ten osiągnął najlepszą część karności. I tutaj również najwięcej dokona osobowość nauczyciela. Kto jest surowy dla siebie samego a łagodny dla innych, dla tych, których ma prowadzić, ten wiele dokona; ale

nie ten, który względem innych występuje surowo, a sam się opuszcza. Nauczyciel powinien okazywać, że rozkazy, wydawane mu w jego zakresie, i obowiązki, które nań spadają, wykonywa nie dlatego, że przychodzą do niego zewnątrz, lecz jako prawa, wypływające z jego wnętrza albo wewnątrz niego przerobione na przekonania, że wobec nich zapomina o własnej wygodzie, że to, co czyni, wykonywa nietylko gwoli upodobaniu przełożonego, lecz pozostaje na służbie i w obowiązkach u Pana wyższego i odbywa swą pracę dzienną, jako sługa praw wyższych. To zjedna mu prawdziwą powagę, która nie polega na przybranej zewnętrznie i wymuszonej godności, ani na wymuszonej stanowczości; tej powagi on sobie nie nadaje, lecz ją posiada na mocy siły wewnętrznej, przenikającej wszystko, co się w nim uzewnętrznia: jego postawę zewnętrzną, jego postępowanie, jego głos, jego traktowanie uczniów, jego pełnienie obowiązków i jego nauczanie i stanowiącej najważniejszy czynnik do pozyskania prawdziwego posłuszeństwa.

A do tego potrzeba przedewszystkim panowania nad sobą i beznamiętności; gdy nauczyciel pod tym względem grzeszy — a zdarza się to zwłaszcza młodszym — powstają stąd trudności dyscyplinarne wszelkiego rodzaju. A więc przedewszystkim spokojnej krwi i spokojnej odwagi, pewnej jego skutku bez przeceniania siebie samego!

Dla osiągnięcia posłuszeństwa największe znaczenie posiada sposób rozkazywania. Stanowczo błędne jest przekonanie, że posłuszeństwo można osiągnąć przez racje i dowody, albo i przez to, że usiłujemy przedstawić rozkaz w jak najprzyjemniejszej formie. Racje zamieniają nakaz albo zakaz na namawianie i dopuszczają racje przeciwne. A z racjami przeciwnymi uczeń wzniosłby się na stanowisko rokowań i stanąłby na równi z nauczycielem. Posłuszeństwo wyłącza wolność wyboru. Jeślibyśmy coś uznali za dobre i konieczne pod względem pedagogicznym, powinniśmy żądać posłuszeństwa. Na stopniach wyższych można wprawdzie rozkaz zamienić w dobrą ra-

dę i napomknąć o racjach; ale i tutaj będzie lepiej wydawać krótkie i zwięzłe rozkazy bez rozwlekłych obsłonek i szerokiego uzasadniania. Długie rozprawy o pobudkach etycznych albo utylitarnych są tylko szkodliwe. Uczeń powinien zawsze czuć, że nauczyciel czyni i rozkazuje tylko to, co nakazuje rozum. Na tym polega, jak działanie wszelkiej karności, tak i działanie wszelkiego rozkazu. Milczącym założeniem każdego rozkazu i każdego żądania posłuszeństwa jest to przypuszczenie, że uczeń, jeśli nie natychmiast, to ostatecznie później uzna to za dobre i za złe, co nauczyciel uznał za takowe. Uczeń powinien mieć albo powoli zdobywać przekonanie, albo przynajmniej jakieś poczucie, że wychowawca lepiej niż on sam pojmuje jego cały byt, i że nauczyciel wogóle nie może nakazywać nic niewłaściwego. A stąd dla nauczyciela wyrosta obowiązek ułatwienia uczniowi tego przekonania.

Przedewszystkim powinien unikać wszystkiego, przez co mógłby utracić zaufanie uczniów. Do takiej szkody przyczyniają się: faworyzowanie niektórych jednostek, niesprawiedliwość w wymierzaniu kar, kapryśność, wybuchy gniewu, gwałtowność, a przedewszystkim niedopilnowanie tego, co nakazujemy uczniom. Z drugiej strony należy czynić wszystko, czym można sobie zjednać zaufanie uczniów. Surowa powaga moralna powinna się łączyć z miłością i uprzejmością; wzgląd na przywary cielesne i słabość umysłową uczniów powinien miarkować nasze wymagania; jak najczęściej nauczyciel powinien okazywać jednostkom, że je dobrze zna i wie, co im dolega.

Ton wszystkich rozporządzeń powinien być stanowczy i spokojny i powinien nosić na sobie piętno silnej woli. Krzyczenie jest niepotrzebne, gdyż zwykły głos męski jest dla młodocianego ucha dość dobitny i nie potrzebuje wytężenia. Kto krzyczy, łatwo wpada w podejrzenie, że nie całkiem dowierza sile swoich rozkazów i że nie posiada wewnętrznej pewności siebie. Ton powinien także zachowywać pewną życzliwość i pewną uprzejmość; nigdy szorstkość i mrukliwość nie powinny się stawać tonem

zasadniczym. Nieszkodliwe wybryki dziecinne należy karcić łagodnie; bo takiego dzieciństwa każdy pozbędzie się w czasie właściwym i bez zakazu. W sprawach mniej poważnych wystarcza także już forma stanowczego życzenia albo proste wypowiedzenie sądu ganiącego, albo nawet tylko spojrzenie i skinienie, wyrażające pewność, że uczeń zastosuje się do życzeń nauczyciela.

Do rozkazów nie należy także odrazu dodawać groźby kar; boć powinno się rozumieć samo przez się, że rozkazy będą wykonane i bez gróźb. A posłuszeństwo z obawy kary niewiele jest warte, gdyż nie wypływa z samej treści rozkazu, jedynie dla rzeczy samej. Obawa kary, oprócz tego, łatwo wytwarza kłamstwo i skrytość. Przedewszystkim w rozkazy swoje nie należy kłaść przesadnych wymagań, stawianych przyzwoitości i zdolności do pracy ucznia. Pamiętajmy o tym, że mamy przed sobą ludzi nieskończonych, których wady nie mogą być usunięte odrazu, lecz tylko powoli w ciągłej nadziei ostatecznego powodzenia. Opaczne jest także przekonanie, że u chłopców, nie panujących jeszcze nad swoim ciałem tak, jak człowiek dojrzały, wszelki ruch niespokojny i wszelka gadatliwość wypływają ze złej woli; ich ciało jest jeszcze słabe, choć duch ma dobrą wolę.

Prawdziwa sztuka pedagogiczna niekiedy pomija drobnostki i przedewszystkim nie nakazuje za wiele. *Mini ma non curat praetor* (o drobnostki sędzia nie dba). Więc dawajmy jak najmniej przepisów i prawideł; raczej zamało niż za dużo; bo im więcej jest przepisów, tym trudniej je zapamiętać. A zresztą większość rzeczy rozumie się sama przez się i nie potrzebuje być dopiero nakazywana. A jeśli je nakazujemy, to mieszamy rzeczy błahe z ważnemi, i nie powinniśmy wtedy się dziwić, jeśli uczniowi ostatecznie pomiesza się w głowie od tych wszystkich rozkazów, któremi go zarzucają. Kto nie rozkazuje za wiele, ten o wiele rzadziej dostaje się w przykre położenie, zmuszające go do sprzeciwiania się samemu sobie. A tego w każdym razie należy się wystrzegać; nie należy

dzisiaj pozwalać na to, czego się jutro zabroni; nie zapominać jutro, co dzisiaj nakazano albo zakazano. Ponieważ celem każdego nakazu jest jego wykonanie, należy go dopilnować ze ścisłą i bezwzględną konsekwencją i wciąż kontrolować, co było nakazane. A czego nie można skontrolować, to lepiej opuścić w swych rozkazach. Dobrze obmyślanych rozporządzeń nie należy cofać.

Wobec posłuszeństwa różne stopnie wieku zachowują się różnie. W klasach niższych stosunek między nauczycielem a uczniem jest jeszcze dość poufały i patryjarchalny. Powaga i uszanowanie jeszcze bezwiednie z siebie wypływają nawzajem. Wypadki grubego nieposłuszeństwa i oporu tutaj prawie się jeszcze nie zdarzają; tylko łatwe zapominanie, zwykła cecha dzieciństwa, oraz upór wczesnego dziecięctwa mogą tu nastroić trudności. Pierwszą z tych wad usunie dobre przyzwyczajenie. A wobec oporu należy postępować bardzo zręcznie. Właściwe wykonywanie władzy ojcowskiej stara się z góry zapobiec uporowi. A jeśli mimoto się ukaże, to z początku należy nań mało zwracać uwagi, o ile to się zgadza z interesem ogólnej karności i dopóki upór ujawnia się tylko jako poryw chwilowy i nie przechodzi w czynne nieposłuszeństwo. Upór, na który nikt nie zwraca uwagi, najczęściej sam się pożera. Ale w żadnym razie nie należy dopuścić, żeby nieposłuszny upór osiągnął swój cel i uparciuch postawił na swoim; bo w przeciwnym razie osiągnięcie celu przez uparciucha pociągnie za sobą skutki bardzo niebezpieczne. Jeśli spojrzenie, skinienie i surowe napomnienie nie osiągną skutku, należy się uciec do najbardziej patryjarchalnego i poufałego środka surowej karności — do różgi.

Pedagog angielski Locke, doskonały znawca woli ludzkiej, który zresztą jest wielkim przeciwnikiem kary cielesnej, mimo wysławia baty, jako najlepszy środek przeciw uporowi; jego słowa są zbyt znamienne i pouczające, ażebyśmy je tu mogli pominąć: «Krnąbrność», powiada, «i uparte nieposłuszeństwo można pokonać tylko

siłą i biciem; na to niema innego środka. Czegokolwiek w szczególności żądamy od syna swego, żeby zrobił albo nie zrobił, musimy być pewni, że znajdziemy u niego posłuszeństwo; w tym punkcie nie może być ani pobłażliwości, ani oporu; bo jeśli kiedykolwiek między nami a nim dojdzie do próby albo do sporu o to, kto jest mistrzem— a to się stanie, jeśli my rozkazujemy, a on nie słucha,— to my w każdym razie powinniśmy wygrać sprawę, choćby to miało kosztować jak najwięcej bicia, jeśli same słowa nie wystarczą; chyba że kto chce po wszystkie czasy ulegać swemu synowi. Pewna mądra i uprzejma matka w takich okolicznościach była zmuszona obieć swoją córeczkę osiem razy po kolei w jeden poranek, zanim opanowała jej krnąbrność i wymusiła uległość w sprawie dość błahej i obojętnej. Gdyby była przestała wcześniej i skończyła na siódmym obiciu, byłaby nazawsze zepsuła dziecko i przez bezskuteczne plagi tylko je umocniła w jego krnąbrności. Ale ponieważ rozumnie wytrwała, dopóki nie złamała jego uporcu i nie poddała go swej woli, więc powagę swoją przywróciła już przy pierwszej sposobności i potem zawsze miała córkę całkiem posłuszną i uległą. Bo zdaje się, że wówczas obila ją pierwszy i ostatni raz w życiu». Ten przykład może nam służyć za wzór. Skuteczna kara dla wymuszenia posłuszeństwa jest dobrodziejstwem; kary bezskuteczne są niepotrzebnym dręczeniem, są kapitałem bez wszelkich procentów; a kary skuteczne są podobne do kapitałów, przynoszących dobre procenty.

Stosunek patryjarchalny i poufały między nauczycielem a uczniem ponosi uszczerbek, gdy się zbliżają lata łobuzowskie uczniów. W tym czasie karność trudniej daje się utrzymywać. Bo w latach łobuzowskich, t. j. w czasie rozpoczynającej się krytyki, coraz bardziej zanika naiwny stosunek między uszanowaniem a powagą. Nawet najlepsi i najnotliwsi uczniowie w tych latach lubią rezonować o nauczycielu i krytykować jego postępowanie; dlatego też przezwiska najczęściej powstają w klasach średnich. To też tutaj potrzeba koniecznie energicznego

wykonywania karności. Tutaj nauczyciel jak najbaczniej powinien zwracać uwagę na siebie i na swoje obowiązki, aby nie dawać powodu do uzasadnionej krytyki. Tej krytyce zapobiegać powinno stałe, męskie postępowanie.

W klasach wyższych stosunek nauczyciela do uczniów staje się znów innym. Tutaj wywierać będą dobry wpływ formy grzeczne, w które przecież można przyoblekać stanowcze nakazy; bądźmy raczej za grzeczni, niż za mało grzeczni; bo ten wiek, wobec którego stajemy, jest na to nadzwyczaj czuły i umie być za to wdzięczny. Niestety, zbyt często się zdarza, że nauczyciel używa całkiem opacznego tonu względem młodzieńców, którzy wkrótce mają być całkiem wolni. Niekiedy traktują ich jak «smarkaczów», a potem bardzo się dziwią, jeśli się zachowują jak smarkacze.

A jeśli w klasach wyższych wskutek fałszywego poczucia wolności i samodzielności uczniów, spaconego przez błędy nauczyciela albo przez brak karności ogólnej i przez niesforność ogólną, dojdzie do tego, że się wywiąże zatarg, nieposłuszeństwo albo zbiorowy opór, wtedy trudno będzie temu zaradzić; nie radzimy odrazu chwytać się *consilium a beundi* (wypędzenia ze szkoły) i używania siły, gdzie środki delikatniejsze i zręczniejsze mogłyby zaradzić złemu. We wszystkich takich wypadkach ten postąpi najrozsądniej, kto umie zapobiegać zatargom, okazującym się w zarodku, i kto wogóle nie dopuści do ich wybuchu. Przedewszystkim należy natychmiast zbadać, czy nie zaszło jakie nieporozumienie, czy przypadkiem jaki rozkaz albo jakie zarządzenie nie było całkiem właściwe; a jeśli to się okaże, należy usunąć nieporozumienie albo naprawić uchybienie na środek właściwy, odrzucając z zarządzenia to, co nie było usprawiedliwione, ażeby potem stanowczo i z czystym sumieniem żądać posłuszeństwa. Jeśliśmy się pomylili, należy otwarcie to przyznać; to z pewnością nie zaszkodzi naszej powadze. Oprócz tego, należy zbadać, czyśmy postąpili dość względnie, czyśmy dostatecznie panowali nad sobą i dopuścili do słowa

uprawnione usprawiedliwienia. Ale przy takich usprawiedliwieniach się ucznia nie dopuszczajmy nigdy do tego, żeby one przybierały ton polemiki albo dyskusji; a jeśli uczeń mimoto wpadnie w taki ton, należy przerwać rozmowę, ażeby po lekcji z nim pomówić dalej, najlepiej w cztery oczy. Nie trzeba też długo pamiętać urazy, nie należy wymyślać, szydzić i drażnić, należy się wystrzegać połajanek, nie używanych w dobrym towarzystwie. Wszystkie takie rzeczy wywołują w młodzieży opór, który wcześniej czy później może dojść do otwartego wybuchu.

A pozatym — nie trzeba być zbyt drażliwym! Nauczyciele zbyt drażliwi niezmiernie szkodzą sobie i ogólnej karności szkoły, ponieważ w każdym niemądrym i nierozważnym słowie albo w skrzywieniu twarzy smarkacza upatrują zaraz bunt przeciw powadze szkoły i nauczyciela, gdy to była tylko młodzieńcza nierozwaga albo nawet tylko niezręczność. W wojsku Cezara, obok waleczności, najbardziej wymagano posłuszeństwa, a jednak wolno było żołnierzom szydzić z łysiny Cezara. Nie należy z każdej drobnostki czynić *crimen laesae maiestatis magistris*, lecz trzeba pamiętać o tym, że każdy z nas był również młody i nieraz zachowywał się jak niezdara. Do wróbli nie należy strzelać z armat — jestto dobre prawo, które powinni uwzględniać wszyscy, chcący zachować swą powagę i utrzymać karność.

A jeśli mimo to się zdarzy, że arogancja, zuchwalstwo i opór wystąpią zbyt ostro, tak, że na tym ucierpieć może karność ogólna, i jeśli winowajca rzeczywiście zasługuje na karę, wtedy należy zebrać cały swój spokój i całe panowanie nad sobą. Z zuchwalcami, którzy lubią się popisywać przed swojemi kolegami, najlepiej będzie rozprawić się w cztery oczy; wtedy o wiele łatwiej zawrócą na właściwą drogę, niż przed całą klasą, gdzie widzą pożądaną sposobność do chełpliwości; oprócz tego, w takim sam—na—sam łatwiej osiągniemy to, że grzesznika, zasługującego na karę, poddamy jarzmu kary, jako grzesznika skruszonego, a nie zatwardziałego. A jeśli to wszyst-

ko nie pomoże, jeśli niepodobna nam samym załatwić się z winowajcą, albo jeśli nieposłuszeństwo poważnie zagraża karności szkolnej, to należy ucznia pozostawić jego losowi, to znaczy dyrektorowi i sesji, a te instancje wskażą winowajcy właściwą drogę, w razie konieczności prowadzącą poza mury szkoły. W każdym razie lepiej zapobiegać nieposłuszeństwu, niż je leczyć. Szkoły i nauczyciele, którzy umieją im zapobiegać, są ożywieni dobrym duchem; a gdzie tego nie umieją, gdzie się zdarzają bunt w szerszym zakresie, tam wtrącać się muszą władze, tam przepisy administracyjne i policyjne muszą zajmować miejsce zarządzeń pedagogicznych. Pedagogika praktyczna ma do czynienia tylko ze środkami pedagogicznymi; nie do niej należy układanie regulaminów policyjnych.

Posłuszeństwo znajduje silne oparcie w dobrym tonie, panującym w szkole. Im bardziej ten ton jest przeniknięty grzecznością, tym łatwiej jest zachować karność, bo już wszelkie odstępstwo od grzecznego tonu, wszelkie jego obniżenie wywiera pewien skutek. Nauczyciel, który jest zwykle grzeczny, wywiera wpływ jednym surowszym słówkiem. A kto przywykł przemawiać zawsze tonem feldwebela, ten w pewnych razach będzie zmuszony zniżyć się do tonu najniższych stopni; w górę ton jego ma zamkniętą drogę. Właśnie na tym polu niektórzy nauczyciele zbyt się zapominają, używając wyrażen bardzo niewybrednych; niechby pomyśleli o tym, że nawet najbardziej gburowaty czwartoklasista wobec nauczyciela prawdziwie grzecznego traci swoją arogancję, gdy tymczasem wzbija się w butę, skoro nauczyciel sam swoim tonem do tego go uprawnia. Do grzeczności względem uczniów powinien nas skłaniać i ten wzgląd, że mamy przed sobą istoty słabe, bezradne, potrzebujące przewodnika. Jak mężczyzna wobec kobiety zachowuje pewne względy i stara się być grzecznym, właśnie dlatego, że jest silniejszy od niej, tak i nauczyciel stanowiska swego i swej wyższości nie powinien nadużywać do występów grubijańskich, lecz powinien zachowywać przyzwoitość,

pewne względy i dobre formy towarzyskie. Być może, iż niekiedy będzie mu trzeba stoczyć małą walkę z poczuciem swej własnej wyższości, którego przecież wyzbyć się nie może, ale w tej szlachetnej walce zawsze powinien zwyciężać rozsądek; tylko wtedy nauczyciel osiągnie, do czego dąży.

34. Pielęgnowanie poczucia porządku. Wartość porządku. Obowiązki gospodarza klasy. Dziennik klasowy. Plan zajęć. Dzienniczki do zapisywania zadań. Porządek domowy i klasowy. Uczniowie jako dyżurni. Czystość. Podział czasu. Woźny szkolny.

Porządek jest duszą wszechświata, porządek jest również duszą małego światka szkoły. Że szkoła powinna budzić, pielęgnować i rozwijać poczucie porządku, — na to chyba wszyscy się zgadzają; tylko że jedni większy na to kładą nacisk od innych, jedni więcej od innych zaliczają do zakresu porządku. Te czasy chyba już minęły bezpowrotnie, kiedy to nieład uważano za gienjalność; dzisiaj porządek nawet w rzeczach najdrobniejszych jest uznany za jedną z najpiękniejszych cnót nauczycielskich, szkolnych i uczniowskich. Ale z tego nie wynika, żeby trzeba było wpadać w małostkową pedanterję i różne niedorzeczności, krępujące tylko niepotrzebnie i ośmieszające pedantów. Prawdziwy porządek unika takich ostateczności, ale nie obawia się niesłusznego zarzutu pedanterji, jeśli starannie baczy na najdrobniejsze szczegóły w organizmie szkolnym. Bo z drobnostek pozornie bezwartościowych wytwarzają się rzeczy wielkie; w tym porządek jest podobny do oszczędności, która nie mogłaby się ostać bez zasady, że «ziarko do ziarka, a zbierze się miarka». Jeśli więc w tym rozdziale nasze wskazówki praktyczne pozornie gubić się będą w szczegółach i drobiazgach, położmy to na karb swoistej natury porządku. Spostrzegaczowi powierzchownemu i nieświadomemu rzeczy może np. wydawać się rzeczą obojętną, pedantyczną i śmieszną, czy uczeń swoją pracę podpisuje w tym czy w innym miejscu, czy podpisuje datę jej oddania dobrze czy błędnie,

czy kajet ma taki czy owaki format. Ale kto zwraca uwagę na ducha, wytwarzającego się przez to, że jedno wiąże się harmonijnie z drugim, kto rozumie zależność wszelkiego zjawiska moralnego i estetycznego od szczegółików i drobnostek, kto z doświadczenia zna wszystkie niemile przerwy i przeszkody, wynikające z takich drobnych objawów niedbalstwa przy wielkiej liczbie uczniów,—ten zgodzi się na to, że szkoła powinna we wszystkim utrzymywać jak najściślejszy porządek, który nie tylko państwa i narody prowadzi do wielkości i potęgi, ale i szkołę prowadzi do owocnej pracy. Porządek i piękność słusznie wymagają wiernej służby rycerskiej; kto im się oddał na służbę, powinien i w drobnostkach być posłusznym.

Ten duch porządku powinien panować nad stosunkami osobistymi całego kolegjum nauczycielskiego tak, żeby każdy wypełniał swoje miejsce i całkiem mu się oddawał. Jeśli dyrektor gospodarzowi klasy i innym nauczycielom powierzył pewien zakres obowiązków, to nie powinien uszczuplać im pełnomocnictwa, nie powinien wciąż się wtrącać ze swą powagą dyrektorską; powinien to czynić tylko wtedy, gdy który z nauczycieli przekroczył granice, wskazane mu przez zakres jego obowiązków i jego przedmiotu, albo gdy skutek swego podpisu jest wraz z nim odpowiedzialny. Przedewszystkim dyrektor nie powinien bez naradzenia się z gospodarzem klasy wydawać rozporządzeń o którymkolwiek z uczniów, które mogłyby zaszkodzić powadze nauczyciela. Potęgą prawdziwie porządkującą w organizmie szkolnym jest właśnie dzielny gospodarz klasy. Postawiony w środku między uczniami, rodzicami, kolegami i dyrektorem, nie posiadając żadnej zewnętrznej oznaki swej władzy, zewnętrznego dostojęstwa i stopnia, pozostawiony poniekąd dobrej woli wszystkich,—ma wszystkim dogodzić. A to może uczynić tylko wtedy, gdy poczucie porządku i harmonji panuje także u kolegów jego, gdy w gospodarzu klasy nie upatrują z niechęcią swego przełożonego, lecz tylko *primus inter pares*, tego, któremu, jako dowód zaufania nadano

cały szereg zajęć porządku zewnętrznego, które trzeba było komuś powierzyć dla uregulowania i uproszczenia spraw codziennej potrzeby; gospodarz klasy powinien być organem, jednoczącym wszystkich nauczycieli klasy ku wspólnej pracy nauczania i wychowywania. Nieraz wypadnie rozwiązywać pytania drażliwe, wymagające wielkiego taktu pedagogicznego, zwłaszcza wtedy, gdy ten lub ów z kolegów w swej bezradności staje się igraszką zaczepnej młodzieży i potrzebuje ciągłej pomocy gospodarza klasy, aby mógł nauczać bez przeszkody. W takich razach gospodarz klasy musi zręcznie swoją osobistą powagą osłaniać słabość kolegi. Pod żadnym warunkiem nie powinien go opuszczać i jeszcze bardziej uszczuplać jego powagi, która i tak jest bardzo słaba.

Do obowiązków gospodarza klasy należy przedewszystkim regulowanie porządku domowego, szkolnego i porządku pracy, zapomocą dziennika klasowego. Ten dziennik ma być jakby pośrednikiem między nauczycielami, ma potwierdzać albo prostować spostrzeżenia jednych przez spostrzeżenia innych nauczycieli. Poszczególne rubryki mają dawać obraz poszczególnych lekcji, wszystkiego, co było zadane i przerobione w klasie, opuszczeń lekcji i spóźnień, oraz mają zawierać szczególne uwagi o sprawowaniu, pilności i uwadze uczniów, o ile zajdzie potrzeba wyraźnego zaznaczenia swych spostrzeżeń. Takie uwagi powinny być oparte na pewnej podstawie, ponieważ wywierają wpływ na ostateczną ocenę ucznia, która powinna być sprawiedliwa i dobrze uzasadniona; powinny także jak najprościej i jak najtrzeźwiej stwierdzać fakty, a nie zawierać sądów ogólnych i subiektywnych. Z sądami ogólnymi, nie opartymi na faktach, ani gospodarz klasy, ani sesja pedagogiczna, ani dyrektor, ani zresztą nikt nie będzie mógł nic począć; oprócz tego sądy ogólne zbyt łatwo u pozostałych nauczycieli, którzy przecież są także ludźmi, u których *semper aliquid haeret*, mogą wytworzyć uprzedzenia, ściągające na skrzytykowanego ucznia postępowanie niewłaściwe albo niesprawiedliwe. Do

takich uwag ogólnych należą np.: N. N. był leniwy, był niedbały, był niegrzeczny, był zuchwały. Jeszcze bardziej ułatwiają sobie rzecz tacy nauczyciele, którzy uogólnienie rozciągają także na pojęcie N. N. i zapisują: «Cała klasa była niespokojna, była leniwa» i t. d. Na widok takich zapisek bierze nas chętka dodać przed podpisem zapisującego uwagę: «i ja również!»

Przy takich uwagach należy też o ile możności dążyć do pewnej równomierności. Niektórzy nauczyciele każdą drobnostkę, którą możnaby załatwić jednym spojrzeniem albo słówkiem, zaraz zapisują do dziennika; inni zupełnie powstrzymują się od zapisywania: ci należą albo do najsilniejszych albo do najsłabszych; bo jedni sądzą, iż przez to uczyniliby ujme swojej powadze, i za jakąbądź cenę chcą sobie zachować sławę nieomyłnej i nienagannej karności; drudzy zaś nie chcieliby swej nieudolności zapisywać na papierze i zdradzać przed światem.

Do dobrego porządku należy także dobry plan pracy. W ogólnych zarysach program każdej klasy jest przepisany przez zwierzchność. Ale w szczegółach należy ten program uporządkować, ażeby wydał owoce. Dobrze będzie, jeśli na początku roku szkolnego nauczyciele porozumieją się ze sobą o rozmiarach pracy, wymaganej dla każdego przedmiotu, i o długości czasu, którego każdy z nauczycieli wymaga dla swego przedmiotu w ogólności—tylko w ogólności! Bo na minutę i sekundę nie można obliczyć normalnego czasu pracy; dziś może potrzeba go będzie więcej, jutro mniej; ale ustanowionej miary nie należy niepomiernie przekraczać. W tym celu może dziennik klasowy oddawać dobre usługi. Jeśli w dzienniku są zawsze zapisywane zadania na dni najbliższe, gospodarz klasy może się zawsze przekonywać, czy niema wymagań nadmiernych; może rozumnie wyrównywać, gdzie tego zajdzie potrzeba. Przedewszystkim dbać należy o to, żeby terminy oddawania prac domowych nie schodziły się razem, żeby także terminy prac piśmiennych klasowych (wypracowań, ćwiczeń i t. d.) były odpowiednio rozdzie-

lone, aby każdy dzień miał o ile możności tylko jedno udrczenie.

Dobrze i starannie prowadzone dzienniczki uczniów popierać będą uporządkowanie pracy. Zwłaszcza na młodszych uczniów należy zwracać uwagę, żeby dokładnie zapisywali zadane lekcje; bo błędne zapisywanie może popierać lenistwo albo pociągać za sobą przeciążenie. Jest przeto zwyczajem bardzo chwalebny, jeśli w klasach niższych każdy nauczyciel pod koniec lekcji po komendzie: «otworzyć dzienniczki!» dyktuje wyraźnie, co jest zadane na następną lekcję. A jeśli wśród uczniów jest jeszcze dzieciak bardzo nieporadny, trzeba mu dodać do pomocy poradniejszego sąsiada.

W klasie również powinien panować porządek, a z porządkiem powinna się łączyć jak najskrupulatniejsza czystość. Skoro uczniowie wejdą do klasy, powinni się udać na swoje miejsca, które są im wyznaczone bądź podług stopni, bądź podług zewnętrznych punktów widzenia, np. podług wzrostu, bądź też podług zasad zdrowotności (np. ze względu na krótki wzrok, na tępy słuch). Przy wejściu nauczyciela powinni powstać z miejsc. Jeśli, nie widziawszy się jeszcze tego dnia, powitano się wzajemnie pozdrowieniem «dzień dobry», nie byłoby to bynajmniej uszczerbkiem dla karności. W czasie lekcji uczniowie powinni siedzieć w jednakowych odstępach, cicho i przyzwoicie; nie powinni zakładać nogi na nogę, a rąk nie trzymać w kieszeniach ani bawić się czym pod ławką. Szybka komenda powinna utrzymywać porządek, jeśli coś nie jest tak, jak być powinno. «W górę głowy!», «Trzymać się prosto!» «Ręce na stół!» «Siąść za przodownikiem!» «Uwaga!» «Patrzyć na mnie!» i tym podobne wezwania do porządku powinny osiągać natychmiastowy skutek. Zbyt sztywnej postawy nie należy wymagać, lecz raczej dopuszczać i nawet zalecać swobodne oparcie.

Samo się przez się rozumie, że uczniowie powinni przestrzegać czystości. Wszak prawie w każdej szkole są wodociągi, które mogą do tego celu służyć, jeśli dom tro-

chę zaniedbuje czystość. Że także wszystkie pulpity i ławki powinny być utrzymywane w czystości, że nie wolno wchodzić z nogami na pulpity i ławki, że w klasie, na kurytarzach i w podwórzu nie powinny być porozrzucane zmięte papiery, lecz że w tym celu powinny być ustawione kosze, że przybory powinny być na właściwym miejscu, że kreda, gąbki i ścierki nie powinny leżeć na podłodze, — to wszystko Pedagogika praktyczna mogłaby pominąć, jako rzeczy, rozumiejące się same przez się; ale ileż to razy w życiu właśnie tam, gdzie coś powinno się rozumieć samo przez się, napotykamy coś wręcz przeciwnego; ileż to razy wchodzimy do klasy, w której panuje prawdziwy galimatjas świstków papieru, resztek chleba i owoców i t. p. A pośród tego wszystkiego mamy słuchać najpiękniejszych rozbiorów Homera albo Horacego! Pod tym względem poczucie estetyczne nauczyciela powinno być raczej zanadto, niż zamało drażliwe. Najpiękniejszą ozdobą szkoły jest czystość w każdym kąciuku, także w owym cichym zakątku, który gospodarz klasy również kiedy niekiedy powinien obejrzeć, aby się przekonać, czy i tam panuje poczucie porządku i czystości, gdzie człowiek zawsze chodzi sam.

Nie potrzeba chyba osobno zaznaczać, że wszystkie kajety i podręczniki powinny być utrzymywane w największej czystości. A jednak Pedagogika praktyczna powinna wskazać na to, żeby każdy nauczyciel jak najczęściej, nawet bez bodźca potężnego okólnika dyrektora, bacznie zwracał uwagę na podręczniki i kajety uczniów. Bo niestety, jeszcze zbyt często się zdarza, że nauczyciele, skąd inąd bardzo dzielni i rozumni, wobec swej klasy mają wprost łuski na oczach i nie widzą, iż wszyscy uczniowie, prawie bez wyjątku, zapisują słówka w tekście autora ponad wyrazami obcemi, albo w swych bruljonach mają różne tłumaczenia, zawierające głupstwa, krzyczące o pomstę do Boga.

Jak przy wejściu do klasy, tak i przy wyjściu z niej powinien panować porządek. Dzikie i bezładne rzucanie

się z klasy, na które pozwala niejeden nauczyciel, jest brzydkie; w klasach niższych należy uczniów wypuszczać tylko ławka po ławce; a także w klasach średnich, jeśli uczniowie nie umieją się hamować.

Przed lekcją i w czasie pauz powinien w klasach panować porządek i spokój odpowiedni; ale odpowiednim spokojem nie nazywam bynajmniej milczenia grobowego; do niego możnaby dojść chyba u stadka mruków i dusz całkiem niemłodocianych. Lecz na dziedzińcu szkolnym powinna panować tak wielka swoboda, jaka się tylko da pogodzić z bezpieczeństwem jednostek; tu należy potrzebie wypoczynku pozostawić tak szerokie pole, jak tylko można, i nie należy młodzieży pozbawiać owych wesołych chwil życia szkolnego, przeplatających orzeźwiająco poważne zajęcia na lekcjach.

Czy należy wyznaczać z pośród uczniów dyżurnego na czas przed rozpoczęciem lekcji i na czas pauz, któryby stał na stanowisku zamiast nauczyciela i zapisywał najniegrzeczniejszych na tablicy, — co do tego pedagogowie jeszcze nie są zgodni. Zdaniem autora taki dyżurny nie byłby potrzebny, gdyby duch porządku był czujny także w czasie pauz i nie zasypiał w sali nauczycielskiej podczas pogawędki osób utrzymujących porządek, i gdyby każdy nauczyciel na każdy niezwykły hałas był gotów ruszyć się z miejsca, choćby urzędowo dozór nie należał do niego. Ale i my nauczyciele nie jesteśmy aniołami; dlatego niejeden zachwyca się zastępowaniem nauczyciela przez ucznia w utrzymywaniu porządku. A ponieważ rzecz się tak ma, to i Pedagogika praktyczna, choć bez szczególnego zachwytu, musi się zgodzić na instytucję uczniów dyżurnych, jednak z tym zastrzeżeniem, żeby o ile możliwości usiłowano z konieczności uczynić cnotę: należy częściej zmieniać dyżurnych, ażeby jeden, jak to się niekiedy zdarza, nie miał tego obowiązku przez cały kwartał na karaku; oprócz tego należy wciąż pouczać uczniów, że zapisywania dyżurnego nie są bynajmniej donosicielstwem, ponieważ przecież wszystkim z góry wiadomo, że będą za-

pisani, jeśli sprawować się będą tak a tak; należy także pod opiekę dyżurnego oddać gąbkę, kredę i szafę szkolną, ażeby nietylko sprawował funkcje policyjne, ale zarazem piastował godność urzędnika administracyjnego; gdzie administracja i policja spoczywają w jednych rękach, tam zawsze praktyka bywa łagodniejsza, niż w tych wypadkach, gdzie działa sama policja.

A przedewszystkim wobec dziecięcego dyżurnego trzeba być mężczyzną, a nie dzieciakiem; na wszystkie jego zawiadomienia należy patrzeć pobłażliwie i życzliwie i nie dopuszczać, żeby jeden uczeń był katem drugiego. Wszak chodzi przedewszystkim o to, żeby zawsze, także w czasie pauzy, duch porządku unosił się nad wodami, aby one nie wezbrały zbyt wysoko. Jeśli więc tę instytucję dyżurnych, która w wielu miejscowościach jest przekazana tradycją, zastosujemy z rozumem i miarą, to można sobie z nią jako tako dać radę.

Porządek powinien panować i w podziale czasu, w rozpoczęciu, przebiegu i zakończeniu lekcji. Bez wszelkiej pobłażliwości należy żądać, żeby uczniowie punktualnie przychodzili na lekcje. Nauczyciel, który sam powinien być wzorem punktualności, nie może czekać na ucznia, a porządna lekcja ma zbyt wielką wartość, żeby niepunktualność uczniów miała ją wciąż przerywać i zatrzymywać. Ale uczniowie nie powinni przychodzić i za wcześnie, aby się nie zebrała gromada uczniów bez wszelkiego dozoru i nie rozmyślała o figlach. Kto się spóźnił, niech za karę i dla odstraszenia innych postoi chwilę w klasie pode drzwiami; tacy zaś, którzy są nieczuli na takie zawstydzenie, powinni być traktowani ostrzej; niechaj każdego rana pięć minut przed rozpoczęciem lekcji się zgłaszają u nauczyciela, mającego dozór; a jeśli nie chcą się pozbyć swego nałogu, trzeba stosować kozę. Ale przedewszystkim należy zbadać, czy nieporządek ucznia nie wynika z nieporządku domu. Bo dziś niestety nieporządek i brak punktualności napotyka się w najlepszych

domach, ponieważ coraz bardziej szerzy się nedorzeczne mniemanie, że niepunktualność należy do dobrego tonu.

Ale punktualnemu początkowi powinno także odpowiadać punktualne zakończenie. Nie mamy prawa zatrzymywać uczniów ponad czas ustanowiony i uszczuplać im wypoczynku, tak bardzo potrzebnego dla zdrowia; oprócz tego, byłoby to niegrzecznością względem nauczyciela, który ma mieć następującą lekcję, gdybyśmy mu oddawali uczniów całkiem wyczerpanych. W czasie lekcji należy również dobrze sobie czas podzielić i unikać marnowania czasu. Szybko i w porządku powinni uczniowie wyjmować książki, otwierać je na właściwej stronie; pytania powinny następować po sobie w tempie spokojnym, ale nieprzerwanym, a odpowiedzi powinny być również szybkie. Nauczyciel nie powinien także dać się wciągać w niepotrzebne pogawędki, nie należące do lekcji. Oszczędność czasu w przeważnej mierze zależy od porządku lekcji.

Ważnym pomocnikiem w utrzymywaniu porządku i czystości jest woźny (pedel, szwajcar). On powinien pilnować czystości i punktualnego dzwonienia ściśle w właściwym czasie. Wobec uczniów ten człowiek powinien być energicznym obrońcą porządku; powinien wiedzieć, że ma ważny udział w kierownictwie całego porządku szkolnego, i dlatego powinien sobie zdobyć pewną powagę. Ale nie powinien o każdym dzieciństwie zaraz donosić dyrektorowi albo nauczycielom, lecz powinien donosić tylko to, co poważnie zakłóca porządek. Wogóle powinien przechodzić po kurytarzach szkoły jako uosobienie obowiązku i dobrego przykładu.

35. Pielęgnowanie poczucia prawdy. Prawdopodobność nauczyciela. Zaufanie i brak zaufania. Zachowanie się wobec wątpliwości. Kłamstwo; kłamstwa szkolne i kłamstwa z konieczności. Oszukaństwo; fałszerstwa. Śledztwo w sprawach przestępstw przeciw regulaminowi szkolnemu.

Jednym z najważniejszych obowiązków karności szkolnej jest pielęgnowanie poczucia prawdy. Możliwe jest bez powodzenia napisać historję rozwoju szkolnictwa i pe-

dagogiki jedynie z tego stanowiska, żeby za punkt wyjścia swoich wywodów wziąć poczucie prawdy, uczciwość i rzetelność wszelkich usiłowań na polu pedagogicznym; wtedy doszłoby się do wyniku, że wtedy sztuka nauczania, praca nauczycielska i pomyślność młodzieży najbardziej kwitnęły, gdy całe szkolnictwo przenikał duch prawdy, a przeciwnie, wtedy działa się źle, gdy nieprawdziwość, prawda połowiczna lub uszczuplona, albo frazes, zawierający również wiele nieprawdy, panowały nad pedagogiką i nauczaniem, bądź w jednym punkcie, bądź w wielu punktach, przyczym ludzie, ulegający temu panowaniu, najczęściej o tym wcale nie wiedzieli.

Kult prawdy jest wysokim obowiązkiem w życiu szkolnym, ponieważ łączy się jak najściślej z wszelkimi zagadnieniami etyki i jak najsilniej powinien stawiać czoło wszelkim złym podmuchom, wiejącym z poza murów szkolnych. Nigdzie nie powstaje tyle zapór dla owocnej pracy w szkole, jak właśnie na tym polu pielęgnowania prawdy. W rodzinie, z której uczeń przynosi z sobą do szkoły, zarówno, co w niej jest najgorszego, jak co najlepszego, nie zawsze panuje duch całkowitej prawdy; od prostego niedotrzymywania obietnic, od kłamliwych wykrętów i kłamstw konwencjonalnych aż do zręcznych prób oszukiwania szkoły przez wydawania dzieciom fałszywych zaświadczeń o ich chorobie i t. p., aż do radości rodziców z udania się jakiego kłamstwa szkolnego—ciągnie się długi łańcuch brzydkich przyzwyczajzeń, które wprawdzie nie wszędzie się napotykają, ale niestety, są zbyt liczne i wciąż paczą w młodzieży zamiłowanie prawdy.

Wpływ życia publicznego i towarzyskiego wywiera również swoje zgubne skutki: «W żadnym wymaganiu nie jesteśmy surowsi dla innych, niczego od nich nie żądamy tak stanowczo, jak prawdy, otwartej i całkowitej prawdy; nie nas bardziej nie oburza, jak doświadczenie, że nas okłamano albo oszukano; nikogo tak nie nienawidzimy, jak kłamcy, a w wychowaniu niczego tak surowo nie zalecamy dzieciom, jak prawdziwość; ale zarazem w żadnym

wymaganiu nie jesteśmy tak łagodni i pobłażliwi dla siebie samych, na nic nie pozwalamy sobie tak łatwo, jak na kłamstwo, zarówno, czy jest zręczne, czy niezręczne; niczego nie wybaczymy sobie tak łatwo, jak kłamstwo; nawet nic nie wpaja w nas tak wysokiego mniemania o naszej wyższości nad kim innym, jak zręczne kłamstwo — słowem, w żadnym punkcie nie jesteśmy tak zgodni, jak w uznawaniu doskonałości i konieczności prawdy, a jednak żadnej konieczności z tak lekkim sercem nie odrzucamy, jak właśnie tę konieczność, gdy jej od nas wymagają». (Ritter, Die Lüge, str. 1).

Nieprawdziwość wytartych form grzeczności konwencjonalnej, kłamstwa dla zabawienia towarzystwa, przesada, pikantne zmyślenia, obmowa, pochlebstwo, różne wykrety, hodowla kaczek w gazetach — są jakby znakiem naszego czasu, który może pod tym względem nie jest ani gorszy ani lepszy od innych czasów, ale pracuje bardziej sposobem fabrycznym i bardziej nerwowo, niż powolniejsi ludzie przeszłości o grubszych nerwach. A to wszystko obija się o dom rodzicielski i o szkołę. Do tego należy dodać, że wymagania surowego porządku i ścisłego pełnienia obowiązków, stawiane przez szkołę, częstokroć uchodzą za przeciążenie, choćby były najbardziej umiarkowane, i że uczniowie z temi wymaganiami często walczą za pomocą kłamstwa, które udaje się tym łatwiej, że wychowanie masowe ułatwia sztukę ukrywania i że uczniowie nieraz występują pod osłoną wyraźnej albo milczącej zgody rodziców.

Szkoła w tym wszystkim nie może nic, albo tylko mało zmienić. Może jedynie w nieustannym niezmordowanym przeciwdziałaniu naprawiać szkody i zadawać sobie wciąż pytanie: Co osobowość nauczyciela, co sposób nauczania, co karność i wychowywanie mogą uczynić, aby w murach szkoły i w tym czasie, gdy uczniowie podlegają wpływowi szkoły, wypędzać z niej wszelkiego ducha nieprawdy?

Wpływ nauczyciela, dobry przykład wzorowej osobo-

wości, tutaj również zdziała najwięcej. Moglibyśmy tutaj, jak to czynią niektóre pedagogiki, nakreślić wzór wszelkich cnót, któremuby nie brakowało żadnego rysu, aby był podobny do Boga; ale w tym obrazie brakowałoby wszystkiego, co cechuje człowieka z krwi i kości. Wątpię też należy, czy tacy ludzie wzorowi, wyżsi nad wszelką namiętność i nad wszelką słabostkę ludzką, ucieleśniający wszelką cnotę, mogliby rzeczywiście wywierać głęboki i owocny wpływ na młodzież, potrzebującą tak bardzo stosunków z ludźmi żywymi, potrzebującą przyjaźni i popularyści. Tacy ludzie wzorowi szerzyliby naokoło siebie chłód, gdyż przemawialiby do młodzieży z obcego i zimnego świata abstrakcji i z wyżyn olimpijskich egoizmu etycznego. Piękne słowa Goethego: «Tutaj jestem człowiekiem, tu wolno mi nim być» — może nauczyciel spokojnie zabrać ze sobą do klasy, jako swoje godło, i powinien te słowa rozumieć w tym znaczeniu, żeby postępował z prostotą, naturalnie i bez wymuszenia, nie zapominając jednak o ciągłym baczeniu na siebie i pilnowaniu siebie samego. Wtedy nie zabraknie właściwego oddźwięku ze strony uczniów. Wtedy otwartość i zaufanie i z tamtej strony obudzą te same cnoty. Prostota i prawdziwość powinny panować nad całą istotą człowieka, zapatrującego się poważnie na swoje obowiązki, wyrażającego szczerłość swego serca uprzejmością i życzliwością.

Istnieje cały szereg błędów pedagogicznych, których należy unikać; przedewszystkim nieczułość i przesadna surowość. Te wady wywołują nieprawdziwość: przed nieczułością i bezlitosną surowością uczeń chroni się za kłamstwem i broni się tym jedynym środkiem, który mu pozostaje,—bo niewolno mu stawać w opozycji. «Groźny wzrok wychowawcy zapędza w matnię kłamstwa»—te słowa zawierają głęboką prawdę. Pod tym względem moglibyśmy się wiele nauczyć od szkół angielskich. Tam rzeźkość młodzieńcza, nieskrępowana radość z życia, poczucie siły i odwagi, samodzielność i pewność siebie odpychają od siebie kłamstwo i przyciągają prawdę.

Należy więc uczniom pozostawiać tyle swobody, na ile tylko pozwala wychowywanie masowe szkół naszych. A jeśli po minie ucznia poznamy, że on mniema, iż go traktowano zbyt surowo albo niesprawiedliwie, to pozwólmy mu po lekcji wypowiedzieć się ze skromną otwartością; stąd otrzymamy dobre owoce i utorujemy drogę prawdzie i szczerości. Co prawda, to zdolni są uczynić tylko tacy nauczyciele, do których godność osobista nie przystaje tak luźno, jak źle przystosowany kapelusz, który każdy wietrzyk może im zrzucić na ulicę. Najgorszym rodzajem surowości jest długie pamiętanie o przewinieniu ucznia, ciągle przypominanie mu o nim, co może chłopca doprowadzić do rozpaczki i wprost zmuszać do kłamstwa. Obawa kary—stanowiąca już sama przez się obfite źródło kłamstwa—wobec przesadnej surowości i ciągłego potęgowania kar tym pewniej zapędza ucznia w matnię kłamstw. Kogo karzą bez litości, ten nie pozbędzie się kłamliwości; na przyszłość będzie tylko chytrzejszy i przezorniejszy, aby tyrana szkolnego wywieść w pole.

Oprócz tego, nieprawdomówność, stronniczość i niekonsekwencja nauczyciela są obfitym źródłem, z którego na młodzież spływa kłamstwo i nieuczciwość. Wprawdzie gruba kłamliwość ze strony nauczyciela zdarza się rzadko albo nigdy; Pedagogika praktyczna może ją spokojnie pozostawić dochodzeniu dyscyplinarnemu. Ale próżność, samochwalstwo, frazesy i przechwałki, błaga i nadawanie sobie fałszywego blasku zdarzają się w stanie nauczycielskim równie często, jak w innych zawodach. Do nieprawdziwości prowadzi także, jeśli nauczyciel więcej dba o pozory, niż o prawdziwą zasługę, jeśli w obecności przełożonych albo w czasie rewizji popisuje się tym, czego nigdy nie czynił na zwyczajnych lekcjach. Co prawda, nie sam tylko nauczyciel jest temu winien, ale i przełożeni—dyrektorowie, wizytatorowie i t. p.—którzy, zwłaszcza za pierwszej swej bytności, mniemają, że w ich wysokiej obecności należy podawać tylko same lekcje wzorowe, coś w rodzaju kawjo-

ru i łakoci pedagogicznych, a nie prosty pokarm gospodarski, który oprócz swej pożywności, zawiera w sobie jeszcze wartość prawdziwości. Ażeby rewizje nie doprowadzały do sztucznych popisów i do zacierania prawdy, ażeby egzaminy publiczne (które zresztą należałoby wszędzie znieść) nie stawały się pustą komedią, o to wszyscy dbać powinni.

O braku prawdziwego zamiłowania prawdy świadczy w gruncie rzeczy i to, jeśli nauczyciel nie umie się wżyć w umysłowość i duszę młodzieży, albo jeśli nie chce tego uczynić. To wnikanie w umysłowość i życie młodzieży, ten powrót do swojej własnej młodości dopomoże nam do przewyciężenia niejednej trudności pedagogicznej; bo tylko wtedy znajdziemy właściwe środki, gdy oprzeć się możemy na prawdziwych założeniach; a wiadomo, że nauczyciel niezym tak nie panuje nad duszą ucznia, jak znajomością jego natury.

Bardzo złe skutki dla prawdziwego i szczerego stosunku pomiędzy nauczycielem a uczniem pociąga za sobą stronniczość nauczyciela, który np. syna bogacza albo wysokiego urzędnika traktuje inaczej, jak syna prostego rzemieślnika, albo też ucznia bardzo zdolnego darzy swoją życzliwością i uprzejmością, a niezdolnego i słabszego poniewiera. Uczniowie mają subtelne poczucie sprawiedliwości; sprawiedliwość zapewnia nauczycielowi miłość uczniów o wiele bardziej jeszcze, niż dobroć i pobłażliwość; dlatego nauczyciel bacznie powinien dbać o to, żeby skrupulatnie przestrzegał sprawiedliwości, aby pielęgnować ducha prawdy.

Niebezpieczną dla ducha prawdy może być także niekonsekwencja nauczyciela w traktowaniu uczniów, jeśli nauczyciel jest chwiejny, jak trzcina, jeśli w przystępie dobrego humoru inaczej karze i chwali, niż w złym humorze, jeśli drobne przewinienia dziś karze surowo, a jutro łagodnie, a większe przewinienia ocenia coraz inaczej. Konsekwencja stanowi w wychowaniu siłę dziwnie potężną; gdzie jej brak, tam brak szacunku, który uczeń powinien

mieć dla rozkazów nauczyciela; a gdzie ona istnieje, tam wywiera wielki wpływ, jako cecha charakteru stanowczego.

A teraz pomówmy słów kilka o zaufaniu, które powinno panować pomiędzy uczniem a nauczycielem. Pod tym względem trzymajmy się następującej zasady: Jeśli uczniów brać będziemy za takich, jakimi są, to uczynimy ich gorszemi; a jeśli ich traktować będziemy, jak gdyby byli takimi, jakimi być powinni, to doprowadzimy ich do tego, czym się stać powinni. Przytym można zawsze unikać nierozumnego zaślepienia w zaufaniu. Bo nauczyciele z byt ufn i, dobroduszn i i łatwowiern i, którzy jak dobry wujaszek przyjmują wszystko za dobrą monetę, szkodzą tylko poczuciu prawdy, zwłaszcza, gdy w swym ślepym zaufaniu w czasie piśmiennej pracy klasowej, zamiast pilnować uczniów, czytają gazetę albo zajmują się czymś innym; albo gdy wobec nieuczciwości i podstęp u nie stają z całą siłą oburzenia etycznego. Więc ostrożność jest w zaufaniu konieczna; ale jeszcze konieczniejsza jest ostrożność w n i e d o w i e r z a n i u, upatrującym wszędzie straszaki, gdzie ich wcale niema. Nieraz na puste podejrzenie uważa się chłopca za sprawcę jakiego przestępstwa, choć ten nie ma z nim nic wspólnego; nieraz biedaka, który poprostu ze strachu popełnił jakie głupstwo, zaraz piętnuje się jako «bezczelnego kłamcę»; tego, który w wydawaniu lekcji trochę się jąka i zacina, nazywa się próżniakiem, albo ucznia, który wykonał dobrze zadanie piśmienne, posądza się, iż użył do tego obcej pomocy. Właściwym postępowaniem w szkole jest zdrowy optymizm, który ma oczy otwarte na wszystko i trzyma się zasady: *Quivis habeatur bonus, donec probetur malus* (Miej każdego za dobrego, dopóki się nie przekonasz, iż jest zły).

Kto nikomu nie wierzy, kto wszędzie wietrzy kłamstwo i oszukaństwo, kto w każdej pracy, choćby była najuczciwsza, upatruje jakąś nieuczciwość, ten niech się nie dziwi, jeśli licho, które wciąż budził, t. j. nieuczciwość,

ostatecznie poczuwać się będzie do obowiązku wystąpienia naprawdę, jeśli uczniowie nabiorą przekonania, iż są uprawnieni do «odpłacenia kłamstwem za podejrzenie». Tacy pesymiści, nie dopuszczający do zaufania między nauczycielem a uczniem, mogą całą klasę, która dotychczas pracowała uczciwie, sprowadzić na bezdroża.

Moglibyśmy przytoczyć jeszcze mnóstwo wypadków, w których takt pedagogiczny budzi zaufanie, a nietaktowność zasiewa niedowierzanie. Przedewszystkim wszelkie donosicielstwa uczniów należy przyjmować z wielką rezerwą; nie są to najlepsze i najczystsze charaktery, ci uczniowie, którzy o swych kolegach bez zapytania wciąż coś donoszą nauczycielowi; jak już powiedzieliśmy, należy być bardzo ostrożnym z instytucją «dyżurnych», gdzie ona istnieje; nie czynmy także z ucznia własnego kata, zmuszając go do odnoszenia rodzicom tak zwanych «kartek karnych», albo żądając, żeby sam zapisywał sobie zły stopień pod nieudolną pracą piśmienną. Tak silni uczniowie jeszcze nie są, żeby umieli sami wykonywać wyrok, na nich wydany, i jak Sokrates, kubek z cykuta z zimną krwią przykładać do ust.

Jak cała klasa może być zepsuta przez brak zaufania, tak z drugiej strony właściwe zaufanie może obudzić ambicję i oddać ją na usługi prawdziwej wzajemnej ufności. Nie mówimy tu o ambicji jednostki. Bo silne rozwinięcie ambicji w jednostce ma w sobie to niebezpieczeństwo, że przy nieustalonym jeszcze charakterze może się wyrodzić w pochlebstwo i chęć wyróżnienia się, a przez to odsuwa się od innych uczniów, co bynajmniej nie sprzyja wytworzeniu się dobrego ducha w całości klasy. Mamy raczej na myśli ambicję ogólną, poczucie wspólności, dobrego ducha klasowego, właściwy *esprit de corps*, który nauczyciel powinien zjednać sobie i poczuciu prawdy. Powinien dążyć do tego, żeby miał po swej stronie większość klasy, gdy chodzi o uczciwość i prawdę. Niech nikt nie twierdzi, że to jest rzeczą niemożliwą; kto głębiej wniknął w ducha tej lub owej klasy, w której pano-

wał dobry duch, ten wie, że to jest możliwe, zwłaszcza, gdy nauczyciel unika nie tylko błędów pedagogicznych, ale i dydaktycznych.

A tych mamy, niestety, aż zanadto. Najgorszym z nich jest zmuszanie ucznia do używania obcej, niedozwolonej pomocy przez przesadne wymagania i przeciążenie, zmuszanie go do bronienia się środkami nieuczciwymi w walce z nierozumnym nauczycielem. W tym jest rzeczą najgorszą, że właśnie uczniowie sumienni, którzy koniecznie pragną zrobić, co im zadano, zmuszeni są przejść na stronę ducha nieprawdy, gdy tymczasem uczniowie mniej sumienni poprostu nie robią, co im zadano, i tym sposobem poniekąd obierają lepszą część; bo choć są leniwi, jednak pozostają prawdziwi. Więc w interesie prawdy nauczyciel powinien przestrzegać, żeby nie zadawał naraz za wiele i żeby zadania nie były zbyt obszerne. A to dzieje się niestety zbyt często. Iluż jest takich, którzyby naprawdę powtarzali, co im zadano do powtórzenia, jeśli zadano tyle, że uczeń w żaden sposób temu podołać nie może, jeśli zadano całe długie rozdziały z historii, gramatyki albo matematyki? Który uczeń naprawdę, dokładnie i porządnie zajmuje się lekturą prywatną w języku obcym, jeśli nauczyciel wymierza ją zbyt nierozumnie?

Jeszcze gorzej rzecz się ma, jeśli do zbyt wielkich rozmiarów dołącza się jeszcze niezrozumiałość treści, jeśli zadanie nie jest zastosowane do sił umysłowych ucznia. Do takich zadań należą nierozwiązalne albo trudno rozwiązalne zadania matematyczne i rachunkowe, wymagające kilku godzin pracy, zbyt trudna lektura obcych autorów, zbyt trudne tematy do wypracowań stylistycznych. Przy takich zadaniach należy dopomagać uczniom o tyle, żeby wszystkie głowy normalne mogły je rozwiązać; dla głów lepszych i sprawniejszych znajdzie się zawsze pewna nadwyżka, tak że i polot dusz wyżej nastrojonych będzie miał dość pola do popisu.

Dzisiaj różne środki pomocnicze, zwłaszcza tak zwane klucze i tłumaczenia autorów obcych są tak rozpo-

wszechnione, że prosty zakaz na nic się nie przyda; należy raczej budzić ochotę do własnego, samodzielnego tworzenia, tkwiącą z natury w każdym, choć trochę uzdolnionym uczniu; do własnej pracy znajdzie się zawsze dość pola, pomimo wszelkiej naszej pomocy. Szczególnie odciągają od ducha prawdy wypracowania w języku ojczystym. Nauczyciel wymaga tu własnych pomysłów i własnych uczuć od młodzieńskich uczniów, zapominając, że wiele z tego, co on sam zdoła wykonać, nie jest wcale jego własnym dorobkiem myśli i uczuć, lecz tylko reprodukcją myśli, które on sam nabył skądinąd w swej długiej wędrówce życiowej, oraz powtarzaniem uczuć, które on przejął skądinąd tu i owdzie. Badajmy wpierw siebie samych z całą sumiennością, a będziemy uczciwsi w swoich wymaganiach, stawianych uczniom.

Kto przez długi czas wykłada naukę języka ojczystego w klasach wyższych, albo czyta z uczniami autorów obcych, ten w swych wymaganiach staje się coraz skromniejszym i łagodniejszym, coraz ostrożniejszym w swych wskazówkach: za to odniesie tę korzyść, że osiągnie prawdę i samodzielną pracę ze strony uczniów i obudzi w nich chęć twórczą w takim stopniu, iż ukażą się wyniki zaledwie spodziewane, pochodzące z uczciwej i prawdziwej pracy.

Należy unikać jeszcze jednego błędu: Niech pozór nie będzie świetniejszy od rzeczywistości. Może się zdarzyć, że nauczycielowi wyleciał z pamięci ten lub ów szczegół, że czego nie wie, nie może sobie czego przypomnieć albo zmuszony pamiętać o wielu rzeczach, czego zapomniał. W takich razach powinien otwarcie i szczerze przyznać się, że nie wie, a nie powinien wykręcać się przed uczniem niepewnemi albo wprost fałszywemi wiadomościami, albo nawet w swej nieomylności wmawiać coś w uczniów. Takie grzeszki zawsze się mszczą na nauczycielu, gdy tymczasem otwartość i szczerokość może tylko wzmocnić zaufanie między uczniem a nauczycielem.

Jest jeszcze jeden szkopał, o który (zwłaszcza w kla

sach wyższych) rozbić się może poczucie prawdy. Dla matematyków i przyrodników, którzy przez swe niezłomne prawa formalne są zabezpieczeni przeciw wątpliwości, ten szkopol nie istnieje, ale istnieje dla nauczyciela religii, historii i języka ojczystego, wobec którego, jeśli ma przed sobą uczniów szczerych i uczciwych, nieraz staje w wątpliwość w postaci takich lub innych zapytań, które zawsze były zagadnieniami ducha ludzkiego, dążącego do prawdy, i pozostaną niemi dopóty, dopóki ludzkość przebywać będzie proces rozwoju. Czyż więc w tym razie krytykę albo wątpliwość młodzieńca mamy wprost odrzucić, czy też wdać się z nim w dyskusję, a jeśli uczeń nie da się przekonać, to jak mamy się zachowywać? Przedewszystkim powinniśmy być ostrożni we własnym sposobie mówienia, w doborze słów i w wyborze materiału; podawajmy uczniom, o ile można, tylko to, o czym nie może być wątpliwości albo co jest bardzo prawdopodobne, w czym najlepsze umysły własnego narodu albo innych narodów kulturalnych w gruncie rzeczy się zgadzają. Broń Boże, żebyśmy zadawali gwałt wypadkom, charakterystykom, pobudkom, przyczynom i skutkom, że tak rzekę, in maiorem Dei gloriam, lecz pozostajmy poprostu i skromnie w granicach faktów, nie sądźmy zbyt subiektywnie, nie okazujmy zawsze chęci moralizatorskiej, bo uczeń to spostrzeże i będzie zniechęcony. A jeśli uczyniliśmy swoje, nie obawiajmy się niczego, jeśli ciche powątpiewanie ucznia kiedy niekiedy odezwie się głośno. Lecz przedewszystkim wymagajmy od niego skromności w wypowiedzeniu swej wątpliwości, jak sami wyrażamy się skromnie, i pomówmy o tej wątpliwości, wskazując na zagadnienie, które dziś jest nierozwiązalne, ale właśnie jako zagadnienie, powinno pozostawać otwartym dla dążenia do prawdy przyszłych pokoleń ludzkości. A jeśli przytym przypomnimy piękne słowa Lessinga, że Bóg w prawicy swej trzyma prawdę, a w lewicy, którą podaje człowiekowi, wątpliwość; jeśli wspomnimy o młodzieńcu z Sais, który do prawdy chciał dotrzeć przez winę, t. j. przez ciekawe

przekroczenie zakazanego progu prawdy, — to postąpimy właściwie i uspokoimy młodociany umysł tą myślą, że on ze swą wątpliwością znajduje się w gronie ludzi najszlachetniejszych.

Wystrzegajmy się także fałszywego frazesu, nie przynoszącego żadnego pożytku prawdzie, a zwłaszcza frazesu patryjotycznego, który pali kadzidło przed własnym narodem i hoduje fałszywy patryjotyzm, tak rozpowszechniony w naszym czasie, który w narodach obcych widzi tylko złe strony i nie uważa za potrzebne zamiatać przed własnymi drzwiami, ponieważ tu, jak mniemają takie dusze patryjotyczne, wcale niema śmietnika. Słowem, bądźmy prości, prawdziwi i jaśni, a przedewszystkim nie dawajmy do siebie dostępu niebezpiecznej zasadzie, jakoby cel pedagogiki uświęcał użycie środków nieprawdziwych. Wtedy wrócimy do pięknych dni prostej humanitarności, któraby i nam, dzieciom czasów realnych, była bardzo właściwa i w każdym razie wyszłaby na dobre, ponieważ z nią ściśle się łączy duch prawdy.

Jeśli tym sposobem swoją własną osobę, środki wychowawcze i sposób nauczania trzymać będziemy w karnej służbie prawdy i skrupulatnej uczciwości, nie będziemy prawie wcale potrzebowali osobnych napominań do miłości prawdy; przynajmniej przy obchodach uroczystych lepiej je pominąć, a występować z nimi tylko wtedy, gdy rzeczywiście zdarzy się wypadek grubej zniewagi prawdy. Ale wtedy nie należy żałować — nie powiem «słów» — lecz silnego wyrazu oburzenia, głębokiego żalu i gorzkiego zmartwienia wobec ucznia, który targnął się na największą świętość i na najistotniejszą wartość szkoły.

Gdzie kłamstwo zjawilo się w jakiejkolwiek formie, gdzie wystąpiło na jaw oszukaństwo, wtedy potrzeba użyć właściwych środków i właściwego taktu, aby najpierw wypadek szczegółowy usunąć z drogi i poprawić winowajcę, a następnie nie pozwolić, żeby ten wypadek szczegółowy pociągnął za sobą dalszą szkodę dla ogółu. Przedewszystkim nie należy zaraz wszystkiego pię-

tnować jako bezczelne kłamstwo, co wprawdzie nie jest prawdą, ale jeszcze nie zasługuje na to najgorsze miano. U dzieci bardzo młodych kłamstwo fantazyjne odgrywa wielką rolę. Dzieci bardzo żywe, zwłaszcza nerwowe, których w naszych czasach nie brak, częstokroć nie potrafią w każdej chwili całkiem panować nad sobą i rozróżniać granicę między urojeniem a rzeczywistością. One bynajmniej nie chcą oszukiwać, lecz same są oszukiwane przez swoją żywą wyobraźnię, która u dzieci śmiało przeskakuje wszelkie przeszkody i zmyśla sobie rzeczywistość, nie spostrzegając nawet, że ją zmyśla. Względem takich rojeń wyobraźni trzeba zachowywać takt delikatny. Szkoła nie może ich tolerować ani upiększać, jak próżne matki albo próżni ojcowie; ale nie może ich także karać, jak bezczelne kłamstwa; tylko wtedy należy wystąpić energiczniej, gdy chełpliwość, próżność i żądza wydawania się interesującym lub powiedzenia czegoś nowego zbyt silnie się zaznaczają, i gdy kłameca fantazyjny jest pozbawiony wszelkiej dziecięcej naiwności.

U starszych uczniów zdarza się również fanfaronada, przesada i blaga. Takie wady należy karcić, a gdy to nie skutkuje, każdy winowajcy opowiedzieć przed całą klasą bajkę «o chłopie i jego synu», który opowiadał, iż widział psa, tak wielkiego jak wół, ale nakoniec musiał przyznać, że ten pies był taki, jak zwyczajne psy; wtedy na przyszłość będzie powściągliwszy w swej blade.

Szczególnym rodzajem przesady, zdarzającym się często w życiu szkolnym, są kłamstwa, wymyślane na własne wywyższenie i usprawiedliwienie. Zdarza się, że uczeń w domu uskarża się na niesprawiedliwość nauczyciela, że wszelkie nieporozumienia, zachodzące w szkole, wyjaśnia i upiększa na swoją korzyść, że zamilcza to i owo, czego ze względu na prawdę nie powinienby przemilczeć, lub dodaje coś, co nie zgadza się z prawdą. Takie opowiadania nawpół prawdziwe albo i całkiem nieprawdziwe niestety u rodziców znajdują łatwą wiarę, i zaraz rodzice czynają bronić biednego dziecka, zwłaszcza, jeśli z łatwo-

wiernością łączy się *quantum satis* małej miłości. A jeśli do tego dołączy się jeszcze upór ucznia, który twierdzenia raz wypowiedziane za wszelką cenę chce utrzymać, wtedy należy sprawę surowo zbadać i osądzić; ale trzeba być bezwarunkowo pewnym, że mamy przed sobą właśnie owe przywary.

«Jednym z najczęstszych rodzajów nieprawdy jest kłamstwo z potrzeby, mające służyć do tego, żeby się uwolnić z kłopotu, ściągniętego na siebie z własnej winy, albo żeby od siebie albo od kogo innego odwrócić jaką szkodę. Jeśli uczeń się spóźnił, jeśli czego zapomniał, nie wykonał zadanej roboty, poświęcił czas pracy na zabawę, wtedy często ma na pogotowiu wymówki napół prawdziwe albo tłumaczenia całkiem zmyślane. A jeśli w szkole popełniono jaką swawolę, wtedy nie tylko winowajca ucieka się do kłamstwa z potrzeby, ale i uczeń całkiem niewinny na pytanie nauczyciela nierządkiem wbrew swemu przekonaniu odpowie: «Ja nie wiem»... Ta solidarność całych klas w zaciemnianiu albo niesumieinnym zamilczaniu prawdy jest smutnym objawem stłumienia poczucia prawdy.

«Kłamstwo z potrzeby bywa także zwykłym towarzyszem nieposłuszeństwa względem przepisów, mających regulować zachowanie się ucznia poza szkołą. Jeśli np. uczeń wykroczył przeciw zakazowi zwiedzania cukierni, rzadko przez otwarte przyznanie się odda hołd prawdzie. Jeśli wybiegi i sofizmaty nie mają powodzenia, uczeń radzi sobie prostym zaprzeczaniem. Jego zasadą jest: *si fecisti, nega!* Jeśli w tym brało udział kilku uczniów, to po wspólnym porozumieniu się usiłują zaciemnić i ukryć prawdę. Nigdy w życiu szkolnym kłamstwo nie występuje śmieiej, uporzycywiej i z większym wyrafinowaniem, jak wtedy, gdy może się zasłonić tłumem i może liczyć na dyskretnych współników. Każdy nauczyciel wie, jaką tkalinę kłamstw i wypierań się odsłania każde śledztwo dyscyplinarne, z jaką chytrą przewrotnością posądzony umie się wykręcać, swoje przestępstwo upiększać albo całkiem

się go zapierać. Zaślepienie i pomieszanie pojęć w takich razach posuwa się tak daleko, że kłamstwo staje się nawet punktem honoru, a wyznanie prawdy bywa napiętnowane, jako zdrada i tchórzostwo. Wszelkie potajemne schadzki i stowarzyszenia kryją w sobie to niebezpieczeństwo, że w nich weźmie górę nieprawda. W tak zwanych ustawach zakazanych związków uczniowskich kłamstwo jest wskazane jako obowiązek członków» ¹⁾. (Konfer. Dyr. gimn. pruskich, IX, str. 4 i 5).

Do tych kłamstw z potrzeby, z kłopotu i z nakazu należy dodać cały szereg kłamstw symulacyjnych i wykrętnych, które grasują w każdej większej społeczności, wymagającej ścisłego pełnienia obowiązku, zwłaszcza w wojsku i szkole. Jakże tam udają bóle głowy, brzuszka, paluszka i inne, jakież to wypadki rodzinne wymyślają, aby się wykręcić od lekcji i jej obowiązków! Tutaj uczniowie kroczą drogą bardzo pewną, ponieważ wiedzą, jak trudno nauczycielowi odróżnić tu kłamstwo od prawdy. Do tego dodać należy różne próby oszukiwania, korzystanie z karteczek (tak zwanych «ściągaczek»), albo książek, któremi się manewruje pod pulpitem — jest to dziedzina bardzo płodna, wyzyskiwana także przez niesumiennej spekulację księgarską—słowem, różne środki i środki nieuczciwe, często, niestety, popierane i przez dom rodzicielski. Że zdarzają się także fałszerstwa świadectw, zwłaszcza świadectw rodziców, oraz przejmowanie listów, wysyłanych do rodziców pocztą,—jestto fakt bardzo smutny, o którym wie każdy nauczyciel. Że wyliczone rodzaje kłamstwa nie zdarzają się wszystkie razem w jednej szkole, że tu i owdzie stosunki są nieco lepsze i wypadki złośliwego kłamstwa i oszukaństwa należą do rzadkości,—to wobec przykrych doświadczeń może nas choć trochę pocieszyć.

Jakże sobie radzić z tym grasowaniem kłamstwa?

¹⁾ Ale co mają uczniowie czynić, gdy władze zabraniają im zbierania się nawet w celu wspólnego kształcenia się? (Przyp. tłum.).

Odpowiedź jest niełatwa. Przedewszystkim należy trzymać się tej zasady, że i w tej dziedzinie łatwiej jest zapobiegać chorobie, niż chorobę wyleczyć. Każde kłamstwo pociąga za sobą dziesięć innych. Gdziekolwiek w klasie albo w szkole wypadki kłamstwa mnożą się w sposób zastraszający, tam dyrektor i kolegium nauczycielskie powinni się zastanowić, czy główna wina nie spada na pewne niewłaściwe kroki z ich strony i czy przez naprawę swego postępowania nie mogliby zapobiec szerzeniu się kłamstwa.

Także sposób prowadzenia śledztwa, gdy chodzi o wykroczenia przeciw regulaminowi szkolnemu, powinien unikać różnych błędów. Nie można zaprzeczyć, że właśnie tutaj popełnia się niezręczności, które muszą uczniów, rodziców i publiczność wprost napędzać do spisku przeciw rozporządzeniom szkoły. Nie należy prowadzić śledztwa z bezwzględnością sędziego śledczego albo policjanta, lecz z tym przeświadczeniem, że w stosunku nauczyciela do ucznia, choćby najbardziej zepsutego, powinna tkwić znaczna miara życzliwości ojcowskiej. Nie należy wskutek samego podejrzenia wypowiadać oskarżeń; nie należy wprost zmuszać do kłamstwa przez szorstką napastę, przez wybuchy gniewu, przez wymyślanie i groźby surowych kar. Kto tak postępuje, przejmuje strachem i wprost zmusza do wypowiedzenia fatalnego «nie», które ma taką wagę, że później trudno je cofnąć. Bo kto raz powiedział nieprawdę, choćby nieumyślnie i ze strachu, temu trudno jest zawrócić do prawdy; zwrotnica była z samego początku źle ustawiona, pociąg wjechał na linję kłamstwa, na którą go wpędziło samo śledztwo.

Nie należy również udawać, że się już wszystko wie; to jest również kłamstwem, a kto nim się posługuje, ten nie uświęca chyba nieczystych środków przez dobry cel. Najpewniejszy i najskuteczniejszy przebieg będzie miało śledztwo w cztery oczy, przeniknięte usilną a życzliwą perswazją i tonem, budzącym zaufanie a żądającym prawdy dla prawdy samej. Takie śledztwa w cztery oczy le-

piej się udają, ponieważ fałszywa duma i pycha kłamstwa, rozpierająca się potężnie wobec całej klasy i kolegów, tam, gdzie uczeń sam staje oko w oko przed nauczycielem, musi zamilknąć, upokorzyć się i oddać hołd prawdzie. I ta czynność «poniżająca» przeprowadzania śledztwa może być uszlachetniona przez powagę moralną i szlachetność postępowania śledczego. Ta szlachetność — powiedzmy to wyraźnie — powinna raczej zawczasu wyrzec się dalszego dochodzenia i pozostawić przestępstwo niewykryte jego losowi i przyszłości, niż narażać się na niebezpieczeństwo użycia środków śledczych, któreby mieć mogły choćby pozory nieszlachetności. W takich razach należy się raczej pocieszać myślą, że «Pan Bóg nie rychliwy, ale sprawiedliwy», że przestępstwo kiedyś tym lub innym sposobem będzie ukarane.

Oprócz tego, nie należy się unosić gniewem i poprzedzać badania długimi kazaniem moralnymi. Bo do szkody, którą szkoła poniesie przez niewykrycie przestępcy, dołączy się jeszcze radość i drwiny winowajcy i jego współników, zachęcające do nowych przestępstw, gdy przeciwnie spokojne przyjęcie faktu chwilowo niewyjaśnionego zawiera w sobie niepokojącą groźbę dla winowajcy, która z czasem wyrze swój skutek.

W razie niewykrycia przestępcy nie należy karać całej klasy,—chyba że chodzi o zniszczenie rzeczy, za które trzeba będzie zapłacić; bo karanie niewinnych nie zgadza się z poczuciem sprawiedliwości. W takich razach lepiej będzie przed całą klasą wyrazić swój żal, że zaufanie między nauczycielem a klasą przez niewykrycie przestępcy zostało poderwane i poniosło uszczerbek, który chyba przyszłość i dobre sprawowanie się klasy może powetować.

Należy również unikać popierania donosicielstwa w dochodzeniu przestępstw. Stąd powstaje tylko lizusostwo i obluda, a oprócz tego donosiciel ściąga na siebie nienawiść wszystkich kolegów. Inaczej rzecz się ma, gdy zaszły przestępstwa oburzające, zagrażające poważnie moralności i porządkowi szkoły; w tym razie należy wprost żądać wskazania winowajcy, gdyż niedoniesienie o nim czy-

niłoby z każdego, który o nim wie, współnika, również odpowiedzialnego.

W każdym razie jednak należy żądać tylko prostego «tak» albo «nie», a nie zaklinania się na sumienie albo nawet słowa honoru. Kto uczniów swoich przyzwyczai odpowiadać prostym i uczciwym «tak», ten osiągnie to, że nie będą potrzebowali zadawać gwałtu językowi swemu, gdy chodzić będzie o wypowiedzenie prawdy.

36. Wartość nagród; uznanie i pochwała. Gdyby przedmioty, wykładane w szkole, wskutek samego wykładu i z treści swej miały taką siłę przyciągającą i niewolącą, iżby wszelka inna zachęta była niepotrzebna, gdyby radość z ciągłego spełniania obowiązku zadowalniała ucznia i gdyby wskutek tego pilność, posłuszeństwo, porządek i duch prawdy panowały, jako wpływ dobrego nauczania i zainteresowania się przedmiotem, nie potrzebowały być osobnych środków na wytwarzanie pilności i karności, lecz wystarczałyby osobowość nauczyciela i sam przedmiot do właściwego wyrobienia tych zalet. Ale ponieważ szkoła niestety jest jeszcze zbyt daleka od takiej doskonałości, ponieważ właśnie za dni naszych wielka masa uczniów chodzi do szkoły nie z popędu wewnętrznego, lecz z potrzeby nabycia pewnych praw i bardziej niż kiedykolwiek potrzebuje ciągłej zachęty, potrzeba będzie szczególnych uzupełnień, szczególnych sprężyn, aby mechanizm nauczania utrzymać we właściwym chodzie. Dobrej woli często stawia opór zła wola i wszelaka słabość natury ludzkiej; ten opór trzeba przełamywać osobnymi środkami.

Czasy zniewieściałe i filantropijne usiłowały wyłamywać bramy złej woli przez pewien rodzaj «przekupstwa zwewnątrz», starały się wywierać wpływ przez nagrody. Te czasy, chwala Bogu, minęły. Ciastkami, tabliczkami zasług, na których wypisywano wszelki dobry czyn, orderami, tytułami honorowymi albo premjami nasze czasy już wcale nie szafują, albo przynajmniej zaledwie gdzieś—i dobrze czynią. Bo nagrody na te ciche na-

tury, które odchodzą z próżnemi rękami, choć może były godniejsze od innych, odznaczonych, wywierają skutek bardzo szkodliwy i przygnębiający. Niepożądane są również dlatego, że w wielu razach mijają się ze swoim celem. Oprócz tego, pomimo wszelkiej ostrożności i sumienności nauczyciel nie jest zabezpieczony od pomyłki; nie ma on możliwości zbadania uczniów aż do głębi duszy i ocenienia pobudek pilności i dobrego sprawowania pod względem ich prawdziwej wartości.

Jakkolwiek to wszystko przemawia przeciw nagrodom, jednak jednego rodzaju nagrody nie należałoby tak bardzo skąpić, jak to zbyt łatwo się zdarza w naszym czasie, owianym duchem biurokratyzmu i militaryzmu; mówimy tu o uznaniu dla pilnej pracy, zarówno, czy to uznanie polega na radosnym nastroju nauczyciela, okazywanym otwarciem wobec klasy, jako skutek zadowolenia, czy też na wyraźnym przyznaniu, na wyraźnej pochwalce albo na dowodach zaufania. To może tak w jednostce, jak w całej klasie, niekiedy nawet w całej szkole wytworzyć ochoczość i siłę do pracy, wogóle nastrój radosny i chętny, który może mieć nieocenioną wartość. Ale nigdy pochwała i uznanie, w jakiegokolwiek występują formie, nie powinny popierać fałszywej ambicji, która nie przebierając w środkach i obojętna na wszystko, co nadaje rzeczywistość wartość, łaknie jedynie obcej pochwały, choćby miała ją osiągnąć ze szkodą innych, która wciąż popycha do tego, żeby być pierwszym, choć niekoniecznie najlepszym w najszlachetniejszym znaczeniu tego wyrazu. Pochwała i uznanie nie powinny uczniowi ukazywać się jako cel, do którego pilność i dobre sprawowanie miałyby służyć za środki, lecz powinny występować tylko jako skutki celu szczęśliwie osiągniętego i etycznego zwycięstwa, odniesionego nad sobą samym. Dlatego należy być oszczędnym i umiarkowanym w chwaleniu; ale oszczędności nie należy mieszać ze skąpstwem.

Faktem jest, że dzisiaj w szkole stosunkowo mało chwala, a zato więcej karzą. Że kara zajmuje wszystkich

o wiele bardziej niż pochwała i uznanie, o tym świadczą wszystkie nowsze pedagogiki, wszystkie konferencje dyrektorskie, oraz wielu nauczycieli, którzy kar nie szcęgą nigdy, a pochwał ciągle skąpią; o tym świadczy także pierwszy lepszy kandydat stanu nauczycielskiego, rozpoczynający swój zawód, który przedtym jest spragniony wymierzania kar i dopytuje się o różne rodzaje kary, zanim jeszcze pomyśli o jakiegokolwiek nagrodzie. Ten fakt ma złe i dobre przyczyny. Wygórowane wymagania, niewłaściwie obrana miara, niezręczność, brak zachęty, metoda niedość pouczająca, silny popęd do egzaminowania i żądania, a słaba skłonność do podejmowania pracowitych ćwiczeń i wyjaśnień — to wszystko wpływa ujemnie na postępy uczniów, a jednak pociąga za sobą kary. Z drugiej strony jednak należy pamiętać i o tym, że wielu uczniów nie wykonywa nawet tego, co jest najniezbędniejsze, albo, jeśli coś wykonają, nie zasługują wcale na nagrodę. Bo skądże pochodzą ich postępy? Jeśli ze zdolności wrodzonych, to już to samo jest nagrodą, której nie należy jeszcze potęgować; tylko tam nagroda będzie na swym miejscu, gdzie do zdolności dołącza się pilność, dobra wola, wytrwałość i sumienność.

Ale i w ocenianiu pilności nie można być zawsze pewnym; bo niezawsze łatwo odróżnić subtelną granicę między pilnością a zdolnością wrodzoną, chwytającą wszystko wlot. Więc najwłaściwsza będzie pochwała tam, gdzie uczniowie mniej zdolni wykażą znaczne postępy. Ale i tu zachodzą pewne trudności. Zwłaszcza w klasach liczniejszych niezawsze można ocenić z wszelką pewnością, co wyrosło o własnej sile, a co pochodzi z obcej pomocy. Nawet w ocenie tego, co mamy przed oczyma, w ocenianiu uwagi niezawsze możemy być pewni swego. Bo uczeń żywy, nie wlepiający wciąż wzroku w nauczyciela, wyjdzie na tej ocenie gorzej od flegmatyka, który śpi z otwartymi oczyma, a jednak wywołuje wrażenie, budzące zafanie. A uczeń, pilnujący wciąż oczu nauczyciela i nastroczający się właśnie wtedy, gdy nauczyciel na niego

patrzy, wychodzi na tym równie dobrze albo jeszcze lepiej od tego, który zawsze uważa, który uważa i wtedy, gdy nauczyciel na niego nie patrzy.

Mogłoby się zdawać, że najmniej wątpliwości panować powinno przy ocenianiu sprawowania. A jednak i tutaj, nawet przy wzorowym sprawowaniu w szkole, pochwała niezawsze będzie właściwa; bo nie można zaprzeczyć, że właśnie wzorowi uczniowie bywają w domu nieznośnymi pyszałkami i arogantami, i że w takich razach pochwała ze strony szkoły może zaszkodzić domowi, a także uczniowi pochwalonemu.

Jednak, jakkolwiek liczne względy i doświadczenia zalecają nam ostrożność w chwaleniu, nie należy być zbyt lęklwym i nie dawać zbić się z tropu, choćbyśmy się raz pomylili; należy raczej trzymać się prostej zasady, że każdy pracownik jest wart zapłaty. Wszak nagroda i pochwała nietylko popierają niezasłużenie wynagrodzonego, ale zarazem zachęcają innych; dobrze będzie, jeśli już człowiek podrastający oswoi się z myślą, że wszelkie nasze czynności mają odpowiednie skutki. Więc naczelną zasadą przy wszelkim chwaleniu niech będzie: *Dilige auream mediocritatem*; udzielajmy pochwały i uznania bez względu na szczególne stosunki zewnętrzne ucznia: czy bogaty czy ubogi, czy wysoki czy niski — każdy powinien być oceniany według jednej miary. Pozatym zachowujmy właściwy stosunek przyczyny pochwały, t. j. wartości zasługi, do dobitności pochwały i stosujmy pochwałę do indywidualnej natury ucznia i do wypadku szczegółowego, i nie chwalmy zawsze «na jedno kopyto», udzielając tę samą «markę» za rzeczy jednakowe pod względem zewnętrznym, ale wewnątrznie całkiem różne. *Suum cuique, a nie idem cuique.*

Uczeń klas niższych będzie też bardziej potrzebował wyraźnej pochwały, niż uczeń klas wyższych, gdyż tamten jest mniej pewny w sędzie o sobie samym, niż ten; zwłaszcza uczniom nieśmiałym i potrzebującym zachęty, jakoteż poprawiającym się widocznie nie należy skąpić

pochwały. Natomiast należy być bardzo powściągliwym z uczniami, którzy z łatwością wpaść mogą w fałszywą ambicję. A przede wszystkim pochwałę powinna przenikać serdeczna życzliwość i widoczne zadowolenie nauczyciela, a nie niedorzeczne drożenie się, chwalcące mrukliwie i z zastrzeżeniami, a potem cofające się o dwa kroki, skoro uczyniono trzy kroki naprzód w pochwalę. Takich bojaźliwych chwalców stan nauczycielski posiada więcej, niżby kto przypuszczał.

Formy chwalenia nauczyciel taktowny ma do rozporządzenia w odpowiednim wyborze. Najpierw cały nastrój usposobienia nauczyciela może być pochwałą zarówno dla jednostek, jak dla całej klasy; w tym—mówiąc mimochodem—tkwi poważne ostrzeżenie, żeby nauczyciel nigdy nie wpadał w zły humor, chyba z bardzo ważnych powodów. A dalej prosty znak, proste skinienie ręką, głową, albo wyraz twarzy może nieraz wypowiedzieć więcej, niż długie mowy pochwalne; nigdzie wymowne milczenie nie posiada takiej wagi złota, jak w chwaleniu. Jeśli zaś dla pochwały obierzemy słowa, niech te słowa będą zwarte i wolne od wszelkiej rozwlekłości; niewyszukane, w właściwym czasie, bezpośrednio po danej sposobności, niech przemawiają z serca do serca. Że i dyrektor nie powinien wchodzić do klasy jedynie dla łajania i ganienia, że powinien nie tylko zrzędzić, lecz także zachęcać, rozumie się samo przez się, gdyż postępowanie dyrektora wywiera wielki wpływ. Pochwały i nagany na publicznych obchodach uroczystych, na których jest obecna publiczność, są bardzo niewłaściwe i wprost obelżywe. Szkoły nie są salami sądowymi ani menażerjami.

37. Kara. Cele karania. Zasady w karaniu. Rodzaje kar. — To, co prawdziwe, dobre i doskonałe, jest proste; dlatego nagroda, uznanie i pochwała powinny mieć formy proste i niebardzo zmiennie. Ale błędy i przestępstwa, zasługujące na naganę i karę, są bardzo rozmaite. Dlatego liczba różnych form nagany i kary musi prze-

wyższać liczbę form pochwały, a więc i rozdział o karze będzie obszerniejszy, niż rozdział o uznaniu i pochvale. A i dlatego Pedagogika praktyczna powinna więcej miejsca poświęcić karze, ponieważ kary zbyt łatwo zanadto się mnożą, i ponieważ ludzie pod tym względem często wpadają w takie błędy, że koniecznie potrzeba ostrzegać przed zbyt pochopnym karaniem. Wielu młodym, a nieestety i niejednemu starszemu nauczycielowi kara wydaje się najważniejszym i najskuteczniejszym środkiem wychowawczym, podobnie jak lekarze czasów dawniejszych i szarlatani za dni naszych upatrują zbawienie świata i wyleczenie chorych w *materia medica*, kiedy przecież byłoby naturalniej najpierw się przekonać, czy w chorych samych niema dość sił i środków do przeprowadzenia procesu leczniczego.

Co do tego, czy kara jest konieczna, czy nie, Pedagogika praktyczna jeszcze nie doszła do jasnego i bezspornego wyniku; a również i co do tego, który z tradycyjnie uświęconych celów karania, czy odpłata, czy pokuta, czy postrach, czy poprawa mniej lub więcej ma kierować karaniem w szkole. Pedagogika praktyczna przy dzisiejszym stanie i nastroju naszej młodzieży, podobnie jak i w czasach dawniejszych, chyba się nie obejdzie bez kar i zapewne nieprędko będzie mogła całkiem odrzucić kary. Słowa, wypowiedziane o karze przez autora listu do Hebrajczyków, który może nie był obcy powołaniu lekarskiemu, po dziś dzień mają swoją wartość. «Któryż syn, któregooby ojciec nie karał?... Ale wszelkie karania teraźniejszego czasu wprawdzie zda się, że nie jest wesoła, ale smutku; ale potym najspokojniejszy owoc sprawiedliwości odda przez nie wyéwiczonym». (List do Żydów, XII, 7—11).

Na tym Pedagogika praktyczna może poprzestać i kwestję konieczności albo zbędności karania pozostawić roztrząsaniom teoretycznym. Także pod względem celów karania Pedagogika praktyczna będzie się trzymać zasady, że kara istnieje na to, aby w razie przekroczenia na-

kazów i przepisów zaspokoić wymaganie sprawiedliwości etycznej, aby zapobiec powtórzeniu przestępstwa i poprawić ucznia, skłonnego do złego, albo nakoniec, jeśli poprawa nie jest możliwa, obronić szkołę od osobników, które mogłyby podkopać jej karność i porządek.

Zasady karania wogóle są proste i zbliżają się do zasad chwalenia i nagradzania. Kara w każdym razie powinna być sprawiedliwa; czy sam ukarany albo jego kochająca rodzina uważają tę karę również za sprawiedliwą, o to chodzić nam powinno dopiero w drugim rzędzie. Więc należy ją wymierzać bez wszelkiego względu na stosunki zewnętrzne. Kara powinna pozostawać w właściwym stosunku do winy i nie powinna być wymierzana podług schematu całkiem zewnętrznego, lecz powinna być przystosowana do poziomu umysłowego i wieku ucznia, oraz do jego indywidualności. I tutaj powtórzmy możemy: *sum cui que, non idem cui que*. Jeśli nawet w wypadkach pozornie podobnych karzemy różnie, ponieważ w nich zachodzą różnice wewnętrzne,—możemy to czynić spokojnie; natury subtelniejsze, także wśród uczniów, posiadają właściwe odczucie uprawnienia różności w wymierzaniu kar.

Oprócz tego, kary należy stosować z umiarkowaniem; zbyt częste kary rozgoryczają, przytępiają, pociągają za sobą lekceważenie i zobojętnienie na kary, albo nawet nienawiść do nauczyciela. Prawdziwy takt w karaniu nieraz, w chwili właściwej, na niejedno zamyka oczy, co zbyt surowość albo pedantyzm zaraz chciałyby ukarać, zwłaszcza wtedy, gdy chodzi o lekką recydywę ucznia, w którym widzimy szczerą chęć do poprawy, a także wtedy, gdy wina nie jest całkiem jasna i nie może być napewno dowiedziona. Wprawdzie nieraz niełatwo się przezwyciężyć, jeśli podejrzenie na winowajcę jest zbyt silne; ale w interesie skuteczności karania należy się przezwyciężyć. Kara powinna być także przeniknięta współczuciem nauczyciela, a nie nieczułością; sztywny, jakby sądowy sposób karania jest w szkole niewłaściwy; jeśli

w nas zabraknie całkiem życzliwości ojcowskiej dla uczniów, to zniknie wśród nich uszanowanie i tylko niewolnicze służalstwo napędzać ich będzie do posłuszeństwa i pilności. Kara tyrańska stłumi w nich także ambicję i wstyd, a przynajmniej je osłabi. A tego dobre wychowywanie powinno się wystrzegać; bo gdzie wraz z ambicją zmniejsza się w uczniu pragnienie poprawy, tam już żadna kara nie pomoże.

Nie należy też zbyt długo pamiętać uczniom ich win i nie należy wciąż powoływać się na przestępstwa już od-pokutowane, skoro tylko spostrzeżemy choć drobną poprawę. Niedobrze więc czyni nauczyciel, który po dokonanej karze całymi tygodniami albo całkiem ignoruje ucznia, albo szyderczo mu wciąż przypomina o jego przestępstwie i karze. Tacy nauczyciele przyprowadzają ucznia wprost do rozpacz i zasługują na to, żeby im wciąż płatano figle.

Kara powinna także jak najprędzej następować po przestępstwie, skoro przestępstwo jest udowodnione; więc nie zwlekać! Spóźnione kary działają tak, jak spóźnione lekarstwa. Tylko przy bardzo ciężkich karach, rozstrzygających o przyszłości ucznia, o jego pozostaniu lub niepozostaniu w szkole, dobrze jest zaczekać jakiś czas, aby wyrok zapadł sine ira et studio, bez ślepej gorliwości. Nareszcie, sprawując w szkole czynność sędziowską, pamiętajmy zawsze o tym, że sędzią i obrażonym jest tutaj najczęściej ta sama osoba, co przecież w porządnym wymierzaniu sprawiedliwości gdzieindziej się nie zdarza. Twierdzenie, że «nauczyciele nie są sędziami» jest w Pedagogice całkiem uprawnione. Bo nauczyciel, obok sprawiedliwości, powinien dopuszczać i wyrozumiałość, czego sędziemu najczęściej niewolno czynić.

Trzymając się tych prostych zasad karania, nie będziemy chyba w wielkim kłopotcie o wybór rodzajów kary. Podzielono kary na kary na honorze, kary na wolności osobistej i kary cielesne. Być może, iż ten podział logicznie i teoretycznie da się utrzymać; ale w wy-

konaniu praktycznym nasuwa pewne wątpliwości. Bo wszystkie kary—oprócz wydalenia ucznia ze szkoły—powinny zmierzać ku obudzeniu i ożywieniu drzemiącego albo osłabionego poczucia honoru i obowiązku. Gdziekolwiek kara szkolna nie ma na oku tego celu, staje się właściwie niepotrzebnym udręczeniem dla karzącego i karzanego.

Wśród kar zajmuje pierwsze i zaszczytne miejsce kara niema czyli niema nagana, wyrażająca się samym spojrzeniem albo odpowiednim ruchem. W oku człowieka tkwi potężna siła. Słusznie wskazano na to, że człowiek okiem poskramia dzikie bestje; czyżby nie mógł nim poskramiać złych i przewrotnych popędów i skłonności młodocianej duszy ludzkiej? Ucznia roztargnionego i zabawiającego się można doprowadzić do uwagi i skupienia poważnym spojrzeniem badawczym i karzącym. Że Piotr wyszedł i gorzko zapłakał, to uczyniło oko Pana; te proste słowa: «i Pan obrócił się i spojrział na Piotra» zawierają głęboką prawdę, świadczącą o znaczeniu oka dla karności i poprawy; nie można ich wprawdzie wprost przenieść do drobnych przewinień uczniów, ale pedagog i w swej drobiazgowej pracy dziennej może z nich czerpać naukę. Nie tylko jednostką, ale całą klasą może kierować zręczne oko. Skoro na lekcji uwaga i spokój znikają, zróbmy małą przerwę i przypatrzmy się całej gromadce ze spokojem, siłą i silną wolą. Nagła, niepokojąca cisza i bystre wejrzenie nauczyciela od razu wywołają głęboką ciszę i natężoną uwagę klasy. Do niemych pomocników nauczania należą także właściwe gesty. Lekkie poruszenie ręki, nieznaczne skinienie głowy, proste lekkie dotknięcie ucznia może wywołać wielkie skutki. Młodzi nauczyciele często błędzą w tym, że nie uprawiają, nie rozwijają i nie stosują w dostatecznej mierze tych niemych sił karzących, że nie próbują swych sił w milczącym kierowaniu uczniami.

Obok niemej nagany, rozporządzamy naganą ustną. I tutaj niezawsze potrzeba osobnych słów. C'est

le ton qui fait la musique, także muzykę karnoś-
ci. Kto jest tak szczęśliwy, że rozporządza głosem, któ-
rego tonem może wyrazić najróżnorodniejsze nastroje
i poruszenia duszy, ten odebrał z rąk matki natury bar-
dzo szczęśliwy środek karania na drogę żywota. Bo nie-
tylko nauczanie, ale i karność zależy od dobrej modula-
cji głosu. Ale kto od natury nie otrzymał dobrego dźwię-
ku i właściwej rozmaitości głosu, powinien usilnie się sta-
rać o ich nabycie. Każdy może się nauczyć zmieniania
głosu według potrzeby, podnoszenia i zniżania tonu, za-
trzymywania się w mówieniu. Nauczyciele młodszy i ci ze
starszych, którzy pod tym względem usiłują zachować
wieczną młodość, najczęściej popełniają ten błąd, że z sa-
mego początku nastrajają się na ton zbyt wysoki i silny,
że przemawiają zawsze tonem komendanta, gdzie w grun-
cie rzeczy niema nic do komenderowania, że bez wszel-
kiej widocznej przyczyny «fukają», wskutek czego uczni-
owie nigdy nie wiedzą napewno, gdzie się właściwie zaczy-
na komenda i rozkaz i są zrównani z rekrutami na pla-
cu ćwiczeń. Więc należy o ile możliwości unikać tonu pod-
oficerskiego i policyjnego. Kto z samego początku na-
straja swój ton zbyt wysoko, później nie może już znaleźć
właściwego stopniowania i jest zmuszony obierać takie
środki karne, które pozostają w odpowiednim stosunku
tylko do własnych narowów, a nie do przyczyny łajania.
A więc bądźmy umiarkowani w tonie i przemawiajmy ra-
czej za cicho, niż za głośno.

Jeśli niema nagana i ton karzący nie wystarczają,
trzeba się uciec do słów karzących, do wyraźnej na-
gany. Szczęśliwy, kto odrazu znajdzie słowo właściwe.
Bo na tym w życiu szkolnym zależy nieskończenie wiele.
Właśnie ci, którzy nie umieją znaleźć właściwego słowa,
łatwo czepiają się cięższych kar, kiedy kary lżejsze jesz-
cze mogłyby wywrzeć pożądaný skutek. Sposoby, które-
mi można użyć słów karcenia, są tak bogate, jak nasz
dobry język ojczysty; takt pedagogiczny może wybierać
z tego bogactwa i najczęściej dopnie swego celu. Ale wy-

liczyć tych sposobów niepodobna. Ostrzegamy tylko przed błędami; w każdym razie należy unikać połajanek i plebejskich wyrażań ulicznych. Ostrzegamy przed takimi wyrazami, nie wyssanemi z palca, lecz wziętymi z rzeczywistej praktyki szkolnej, jak: «bałwan, baran, błazen, dureń, osioł, wół, głowa kapuściana, głąb kapuściany» i podobnemi metaforami; zwroty takie, jak «stul pysk», pozostawmy lepiej ulicy. Takie słowa przytępią ambicję, rozgoryczają ucznia, odzierają nauczyciela z szacunku uczniów i ośmieszają go tylko. Bardzo rzadko się zdarza, żeby nauczyciel, używający takich połajanek, był szanowany przez uczniów. Również i głupoty nie należy nigdy uczniowi zarzucać; bo głupota ucznia nie jest dla niego zarzutem.

Czy ironję i satyrę można mieszać do nagany, jest rzeczą bardzo wątpliwą. Nie każdy umie być ironicznym z humorem i bez obelżywych drwinek. Do tego potrzeba swoistej jowjalnej osobowości, ani na chwilę niewyzbywającej się prawdziwej miłości i życzliwości. Najwłaściwiej można użyć ironji względem napuszonych, próżnych i zarozumiałych fireyków, dumnych z swych mniemanych wiadomości i uważających się za wyższych ponad wszelki porządek szkolny i prawidłowe nauczanie. W takich młodzieńcach ironja wywoła ten skutek, że raz przecież ujrzą się w roli takich marnych smyków, jakimi są rzeczywiście, że pęcherze zarozumiałości i próżności, unoszące się nad ich głowami, pękną. Ale nie należy zniechęcać szyderstwem i drwinami ubogich duchem i niezdolnych; jestto bardzo brzydki zwyczaj, napotykanym niestety jeszcze zbyt często, żeby wobec takich biedaków tanim dociepkowaniem zdobywać sobie jeszcze tańsze oklaski klasy.

Słowo karcące często może polegać tylko na tym, że się wymienia nazwisko ucznia; pozatym należy tylko niewiele dodawać, ale z siłą i naciskiem: krótko i węzłowato, poważnie, prawdziwie i trafiając wprost do serca, jakby celny strzał! Byleby nie długie i rozwlekłe kazania

moralne! Są one zarówno nudne, jak ów człowiek, do którego Faust zwraca się z następującymi słowy: «Nie bądź brzmiającym cymbałem! Rozum wypowiada się krótko i bez wielkiej sztuki. A jeśli masz zamiar coś naprawdę powiedzieć, czyż wtedy potrzeba uganiać się za słowami»? A więc bez długich peror i filipik; wszak one tylko bawią młodzież, gdyż na nich upływa lekcja bez wszelkiego wysiłku z ich strony—i zwykle przebrzmiewają, jak głos wołającego na puszczy. I broń Boże, nie dodajmy na końcu zapytania: «Czyż teraz nie widzisz, jak źle postąpiłeś»? Jeśli chłopiec odpowie «tak», to zawsze jeszcze zachodzić będzie wątpliwość, czy to «tak» wypowiedział ze strachu, czy z przekonania. A jeśli odpowie «nie» albo w zatwardziałości serca odpowie jaką uwagą, do której to zapytanie nadało mu prawo, wtedy nauczyciel może swoje kazanie zaczynać z początku. A to tylko nauczyciela kompromituje i jest bardzo nieprzyjemne, bo od ciągłego kazania boli głowa.

Najbardziej jednak należy unikać zwrotów płaczliwych i rzewliwych; chłopcy chcą mieć przed sobą mężczyzn, nie baby. Również i namiętność powinna być obca naganiu; pomimo to nagana może być silna i energiczna; namiętność zmniejsza szacunek dla nauczyciela i nigdy go nie ukazuje z najlepszej strony. Gniewu, szlachetnego gniewu, wydobywającego się przy właściwej sposobności z głębin obrażonego i oburzonego poczucia moralnego, nie unikajmy; im mniej uczeń jest przyzwyczajony do widoku porywczowości w swym nauczycielu, im mniej nawet gniew jego jest przeniknięty namiętnością, tym silniej uczeń będzie wzruszony, kiedy raz zagrzmi i błysnie, jeśli trzeba oczyścić powietrze. Unikajmy też wypowiedziania wzburzonym głosem gróźb, których naprawdę nigdybyśmy nie wykonali. Bo groźby są tylko marnym wybiegiem w kłopotcie, w którym ktoś nie może znaleźć właściwego środka zaradczego.

Czy naganę należy wypowiedzieć w cztery oczy, czy przed całą klasą, to powinno się stosować do swoistego

charakteru ucznia i do szczególnego wypadku. Dla uczniów z rozwiniętym poczuciem honoru nagana w cztery oczy nie będzie tak dotkliwa, a jednak skuteczniejsza, niż przed całą klasą; bo powaga sytuacji, gdy oko w oko przemawiamy z naciskiem winowajcy do sumienia, nie omieszka wyrzucić wielkiego wrażenia. Uczniom starszym taka nagana, połączona z poufałym zbliżeniem i zachętą, najczęściej wyjdzie na dobre. Ale nie należy nadużywać tego sposobu, jeśli ma zachować swą skuteczność. Nie należy także przy każdej sposobności powoływać na pomoc gospodarza klasy albo dyrektora, lecz tylko przy poważniejszych przestępstwach albo przy uczniach szczególnie krnąbrnych. Nagany przed całą szkołą należy udzielać tylko w wypadkach nadzwyczajnych, zwłaszcza wtedy, gdy chodzi o przestępstwo wszystkim znane, mogące zaszkodzić porządkowi całej szkoły, które przeto powinno być skarcone coram populo. Czy przy tym należy wymienić nazwisko winowajcy, nad tym warto się zastanowić. Dla kogo nagana jest przeznaczona, ten ją przyjmie do siebie, choć nie będzie wyraźnie wymieniony; a większość uczniów przecież wie jego nazwisko, bez potrzeby przybijania go do pręgierza.

Udzielanie uczniowi nagany przed zebraniem kolegijum nauczycielskim zanadto przypomina sądy potajemne i inne, pozbawione całkiem cechy skarcenia «ojcowskiego». Bardzo zarozumiali smarkacze jeszcze mogą być z tego dumni i chełpić się, że ich przestępstwo zmusiło całą coram praeeptorum zasiąść około zielonego stołu. Do wróbli nie należy strzelać bombami. Jeśli uczeń jest tak zepsuty, że wszystkie środki naturalne nie pomagają, wtedy kolegijum nauczycielskie jest instancją zbyt poważną, żeby na samym końcu służyć za bezskutecznego straszaka. Jeśli jednak nagana przed konferencją nauczycielską tworzy całkiem określoną formę w skali kar z całkiem określonymi skutkami praktycznymi na przyszłość, wtedy rzecz ma się inaczej; lecz w każdym razie ten sposób kary powinien być zrzecznie przeprowadzo-

ny. Przedewszystkim postawa i mina każdego członka konferencji powinna harmonizować z całością, aby ogólne wrażenie odpowiadało ważności chwili i zapewniało dobry skutek.

Znaczne obostrzenie tkwi w naganie piśmiennej, która może najpierw polegać na tym, że się zapisuje ucznia do dziennika klasowego. Również i ta kara traci swą wartość i skuteczność, jeśli jest wymierzana zbyt często, może nawet codziennie, pewnej liczbie uczniów. Ale, niestety, zdarza się jeszcze zbyt często, że z dziennika robi się skład różnych drobiazgów, nawet najbłahszych. Jeśli uczeń chwilowo jest roztargniony, jeśli poruszy palcem, jeśli szuka czego w książce, jeśli się ogląda i t. p., za to nie należy go zaraz zapisywać. Tak jednak często czynią, gdyż to jest najwygodniejszy sposób, zwalniający nauczyciela od dalszego namysłu i pozostawiający resztę gospodarzowi klasy. Zwłaszcza względem uczniów lepszych i pilniejszych bądźmy bardzo ostrożni w naganach piśmiennych. Bo im na tym wiele zależy, żeby mieć «czyste konto»; a ich ochocza pilność wiele na tym ucierpi, jeśli ich spotka nagana, podlegająca sile zasady: *scripta manent*.

Wielkim błędem jest również, jeśli zamiast zapisać wyraźnie wypadek szczegółowy, nauczyciel od razu wydaje sąd ogólny, do którego przecież dopiero cały szereg wypadków szczegółowych mógłby nadać prawo. Nagany w dzienniku klasowym powinny zawierać określone fakty. Jeśli uczeń na jaką lekcję dostatecznie się nie przygotował, jeśli jaką pracę wykonał niedbale albo wcale jej nie wykonał, nie należy zapisywać ogólnikowo: «N. N. jest leniwy», lecz należy tylko stwierdzić fakt szczegółowy. Wtedy każdy nauczyciel, uczący w tej samej klasie, wtedy gospodarz klasy i dyrektor wiedzieć będą, o co tu chodzi. Gospodarz może także odpowiednio zsumować nagany i ustąpiować kary. Odpowiednio zsumować! Nieodpowiednie będzie zsumowanie, jeśli kara będzie wymierzona według pewnej liczby przestępstw, popełnio-

nych w pewnym przeciągu czasu. Bo nagany należy ważyć, a nie liczyć. Zwłaszcza należy je oceniać według ich ważności, jeśli im przyznajemy pewien wpływ na ostateczną cenzurę. Lecz o tym powiemy słówko poniżej, gdy mówić będziemy o cenzurach.

Jeśli nagany, zapisane w dzienniku klasowym, są komunikowane rodzicom, będzie to obostrzenie kary, nad którym trzeba się dobrze zastanowić. Ponieważ jest mało rodziców, którzyby do kary szkolnej nie dodawali jeszcze kary domowej, i to nieraz bardzo dotkliwej, więc pokuta za przestępstwo potęguje się sposobem niebardzo sprawiedliwym. O drobnostkach nie należy wogóle zawiadamiać domu. Bo jeśli o najdrobniejszych zajściach, o najbliższych przewinieniach zbyt często dochodzą do domu doniesienia, nie będzie nic dziwnego, jeśli na nie ostatecznie rodzice wcale nie będą zwracać uwagi i jeśli nakoniec w domu wytworzy się pewna niechęć do szkoły, nie wychodząca wychowaniu bynajmniej na dobre. Wszak nauczyciele i szkoła zbyt częstymi skargami na drobnostki poświadczają tylko swoją nieudolność i słabość. Oprócz tego, zaufanie między uczniem a nauczycielem musi ucierpieć na tym, jeśli szkoła donosi rodzicom o każdej nieprawidłowości, do której przecież młodzież ma swoje ludzkie prawo, gdyż nie można od niej żądać enoty heroicznej. Rodzice powinni wiedzieć tylko o tym, co jest rzeczywiście ważne; ale rozumie się samo przez się, że nie powinni się o tym dowiadywać za pośrednictwem ukaranego, bo nie można go przecież zmusić do tego, żeby był swoim własnym wykonawcą kary. Donosić rodzicom należy przedewszystkim o karach aresztu i o takich przestępstwach, których powtórzeniu rodzice mogą zapobiegać razem ze szkołą. Wogóle, im większe jest miasto, tym bardziej pożądane jest jak najczęstsze porozumiewanie się z rodzicami pod względem sprawowania, pilności i postępów ucznia. Porozumienie się osobiste rozprasza nieporozumienia i uprzedzenia rodziców, utwierdza powagę nauczyciela i oszczędza niejednej kary.

Czasy dawniejsze znały wśród kar na honorze także wyznaczanie osobnego miejsca na tak zwanej ławce leniusów, noszącej także niezbyt gustowną uazwę «oślej ławki». Tej kary lepiej jest unikać; bo jeśli lenius ma jeszcze iskierkę dobrej woli i ambicji, ta kara go zgnębi i pozbawi reszty poczucia honoru, zamiast żeby je pobudzić. A jeśli próżniak nie ma całkiem dobrej woli i jest całkiem wyzuty z poczucia honoru, wtedy na tej odosobnionej ławce będzie się czuł bardzo dobrze; wszak będzie zwolniony od wspólnej pracy; a jeśli nawet kilku tego samego kalibru zasiada razem na takiej ławce, wtedy zacne towarzystwo łatwo się pocieszy - *solamen miseris socios habuisse malorum*.

Co innego, jeśli wskazanie miejsca na przednich ławkach ma charakter zapobiegawczy, jeśli np. chcemy zapobiec skłonności do rozmawiania i podpowiadania, do czytania z książki i innych prób oszukiwania, albo jeśli chcemy ucznia zmusić do uwagi. Skoro się okaże poprawa, należy ucznia przywrócić do jego dawnych praw, aby mógł porzucić swoje narowy nawet wtedy, gdy nie siedzi bezpośrednio przed oczyma nauczyciela.

Na stanie nie należy skazywać ucznia zbyt długo, bo długie stanie nie jest wcale drobnostką dla niedorośłego, a znużenie cielesne pociąga za sobą znużenie duchowe, któremu właśnie w tym wypadku należy zapobiegać. Również i wyrzucenie z klasy jest najczęściej karą bardzo niewłaściwą i może być stosowane tylko w ostatecznej konieczności, gdy chodzi o ucznia całkiem bezczelnego i krnąbrnego, którego pozostanie w klasie poważnie przeszkadzałoby lekcji i zakłócało porządek; i wtedy również można stosować tę karę, gdy wielkie wzburzenie nauczyciela albo ucznia mogłoby doprowadzić do kroków zbyt porywczych albo nawet do wybryków. Naturalnie, po wyrzuceniu za drzwi powinny następować dalsze kroki albo kary, skoro wzburzona krew się uspokoi, i nauczyciel, zarówno jak uczeń przyjdą całkiem do równowagi umysłu. Niekiedy wyjście na świeże powie-

trze doprowadzi wzburzonego ucznia do zwycięstwa nad samym sobą i do samorzutnej i skromnej prośby o przebaczenie. Wtedy odniesiemy piękne zwycięstwo, które będzie miało wielką wartość wychowawczą. We wszelkich innych wypadkach nauczyciel chyba nie ma prawa wyrzucania ucznia z klasy i pozbawiania go dozoru i nauki, do której każdy uczeń ma prawo, wyjąwszy wypadki, w których mają nastąpić kary cięższe, może nawet wydalenie ze szkoły. Oprócz tego uczniowie lekkomyślni albo ze złemi skłonnościami—a tylko o takich tu chodzi—niebardzo się o to gniewają i wcale się tym nie martwią, jeśli na pewien czas są zwolnieni od trudów uwagi i nauki.

Przechodzimy do kar, ograniczających wolność ucznia, do kar, których najłagodniejszą formę stanowią tak zwane roboty karne, które należałoby lepiej nazywać robotami zastępczemi. Jeśli jaka praca jest napisana niedbale i nieporządnie, mamy prawo żądać jej powtórnego wykonania. Również, gdy praca na oko jest napisana czysto i niby starannie, ale pod względem wewnętrznym jest opieszła, powierzchowna, nieporządna i niedbała, każmy ją powtórzyć; podobnie przy niezadowalniającym powtórzeniu tłumaczenia z obcego autora można zażądać starannego piśmiennego przekładu pewnego ustępu, który naturalnie należy potem skontrolować. Tylko nie należy żądać powtórnego napisania dłuższych pracowań, aby do prac bieżących nie dodawać zbyt wielkiej pracy dodatkowej; wogóle bądźmy ostrożni, żeby wymaganiem szybkiego oddania takich prac dodatkowych nie wytwarzać przeciążenia i zaniedbywania innych prac zadanych.

Można też żądać powtórzenia zadań pamięciowych, jeśli uczeń nie dość dobrze nauczył się ich na pamięć; i tutaj można pracę zamienić na piśmienną, nakazując uczniowi, żeby pomagał swej pamięci przez staranne przepisanie tego, co zadano na pamięć, a jednocześnie złożył dowód swej pilności. Byleby takie prace dodatkowe nie przeszkadzały innym pracom i nie wyrodziły się w prze-

pisywanie czysto mechaniczne! Bo np., jeśli kto każe za karę przepisać zdanie całkiem trywjalne 50 albo 100 razy, albo 5 lub 10 razy ten sam wzór konjugacji, albo coś podobnego, wtedy uczeń, już i tak dość mechanicznie pracujący, stanie się całkiem maszyną. Takie prace dodatkowe mogą uczniowi obrzydzić wszelką naukę.

Po tej najłagodniejszej formie ograniczenia wolności następuje forma ostrzejsza: areszt, k o z a, czyli zatrzymanie ucznia po lekcjach, jako kara za lenistwo, niedbalstwo, złe sprawowanie, albo wogóle za przestępstwa, których nie udało się zwalczyć skutecznie lżejszemi karami. Względem zatrzymywania w areszcie należy się trzymać pewnych zasad. Przedewszystkim trzeba uczniowi dać zajęcie na czas aresztu; bo w nudach i bezczynności działa duch zła. Ale nie należy zadawać prac, zabijających umysł, lecz tylko takie, które pozostają w jakimkolwiek stosunku z lekcją i budzące pewien interes, np. powtórzenie pewnych rozdziałów albo piśmienna reprodukcja z zakresu nauczania, w którym uczeń coś zaniedbał. Najzręczniej wybrane będą prace wtedy, gdy zarazem zacierają skutki przestępstwa (np. lenistwa i niedbalstwa) i zmuszają ucznia do powetowania tego, co zaniedbał. Takim pracom możnaby zarzucić, że w gruncie rzeczy nie są niczym innym, jak pracami karnymi, które przecież wogóle potępiamy. Ale w połączeniu z aresztem mają przecież przedewszystkim cechę pożytecznego zajęcia w czasie ograniczenia wolności. Z drugiej strony zaprzeczano skuteczności takich prac w czasie aresztu twierdzeniem, że najczęściej są wykonywane bardzo niedbale. Ale to niebezpieczeństwo, które rzeczywiście istnieje, można usunąć tylko sumiennym kontrolowaniem tych prac przez tego nauczyciela, który je zadał ¹⁾.

¹⁾ Jeśli ich kto nie skontroluje, może się zdarzyć tak, jak pewnemu nauczycielowi 6-ej klasy, który pewnemu uczniowi zadał za karę wypracowanie na temat: «Bitwa pod Kannami». Winowajca wykonał swe zadanie tak, że w wypracowaniu opowiadał o armatach i mitraljezach,

A to doprowadza nas do innej ważnej zasady w stosowaniu tej kary: ten, który ją wymierzył, powinien sam dopilnować jej wykonania i objąć dozór nad aresztantem; bo nikt inny nie wykona jej tak skutecznie, nikt inny nie jest tak bardzo nią zainteresowany i tak dobrze jej nie dopilnuje, jak właśnie on; nigdzie, oprócz tego, nie znajdzie się tak dobry hamulec na przesadne stosowanie tej kary. A jednak w niektórych szkołach z liczną frekwencją odstąpiono od tej zasady i urządzono areszty wspólne, którym podlegają razem wszyscy zapisani z całego tygodnia, pozostając pod dozorem nauczyciela dyżurnego. Wychodzą przytym z niezaprzeczonego faktu, że w szkole bardzo licznej nawet najsumienniejszy nauczyciel, zmuszony często wymierzać tę karę, nie ma tyle czasu, aby odsiadywać wszystkie areszty wraz z uczniami; że przez to jest zmuszony ograniczać tę karę bardziej, niżby należało. Ale przeciw takiemu wspólnemu aresztowi można postawić ważne zarzuty. Często karze się nim takie przestępstwa, które poniekąd już są przedawnione, i które należało ukarać odrazu. Przez to osłabia się skuteczność kary. A jeśli tymczasem zaszła poprawa? Wtedy jesteśmy chyba zmuszeni darować karę. A iluż to nauczycieli, skoro raz przemówili *ex cathedra*, posiada taką mądrość pedagogiczną? Skuteczność kary osłabia się i przez to, że nauczyciel, który ją wymierzył, nie jest obecny w areszcie, lecz ktoś inny, który może swoją uprzejmością uprzyjemnić ukaranemu pobyt w kozie, tak, że ją nawet polubi.

Również i wspólne odsiadywanie kozy odbiera karze wiele skuteczności. Młodszy uczeń jest dumny z tego, że siedzi razem ze starszemi; leniwy i nieporządny, że odsiadyuje kozę razem z lepszemi, których nieszczęśliwy wy-

a przegraną przypisywał nieulolności D-ra N. N. (właśnie owego nauczyciela), dowodzącego oddziałem wojska rzymskiego. Nauczyciel zabrał wypracowanie do przejrzenia, ale nigdy go nie przejrzał. Dopiero później jakimś sposobem wydoszło się na światło dzienne.

padek albo zły humor nauczyciela wtrącił do aresztu. A ambicja uczniów lepszych bynajmniej się nie umacnia, jeśli «siedział w kozie» razem z różnymi nicponiami. Niebezpieczeństwo tkwi także w tym, że wskutek takiej ułatwionej metody wsadzania do kozy wypadki zapisywania nadmiernie się mnożą, i jeśli dyrektor ciągle nie wywiera nacisku ze swej strony, zbiera się co sobota wierna trzódka stałych gości, którzy już naprzód wyglądają tak, jak gdyby się udawali na wesołą zabawę. Gdzie panuje takie urządzenie, które zwykle tworzy konieczność w związku z wygodą a uświęca tradycja, tam tylko rozporządzenia najogólniejsze i mądre środki zapobiegawcze mogą zmniejszyć niebezpieczeństwo, ale nigdy całkiem go usunąć.

Takie wspólne areszty są i pozostaną tylko wybiegiem wobec wielkiej liczebności szkoły; rozsądny i zręczny nauczyciel będzie ich unikał. Raczej się rzecze tego rodzaju kary i obierze inną drogę. Jeśli wyczerpał wszelkie środki, którymi rozporządza, oprócz aresztu, a uczeń nie chce się poprawić, wtedy najlepiej zrobi, jeśli się zwróci do rodziców ucznia, a ci najczęściej dopomogą do osiągnięcia dobrego skutku. A jeśli to się nie uda, wtedy można zabrać się do aresztu i kazać uczniowi dobrze się napocić nad pracą w obecności nauczyciela. Taka kara jest dla ucznia najdotkliwsza, gdyż pozostaje bezpośrednio pod nadzorem nauczyciela i jest zmuszony zadawać sobie wielki przymus. Naturalnie, ten sposób pociąga za sobą wielką niewygodę także dla nauczyciela; ale kto będzie unikał niewygody, gdy chodzi o to, żeby osiągnąć błogie skutki wychowawcze i poprawić młodociane dusze? Trudno pojąć, jak kto może zwalić na innych taką pracę.

Jeśli kilkakrotnie powtarzana kara nie pomaga, wtedy będzie czas zwrócić się o pomoc do dyrektora i konferencji nauczycielskiej, ażeby wspólnie rozważyć, czy nie należy odciąć zgniłego członka, który mógłby zarazić całe ciało. Najczęściej do tego nie dojdzie. Bo gdzie spr-

wę traktują na serjo, gdzie jest widoczna silna wola, tam zwykle ujawniają się pożądane skutki, jak gdzieindziej tak i w światku szkolnym.

Nasze roztrząsania kary aresztu ujawniły to jedno: ta kara jest połączona z wielu trudnościami i niebezpieczeństwami; doświadczony nauczyciel nieraz nawet zada sobie zapytanie, czy areszt ma jakąkolwiek wartość wychowawczą. Niejeden wybitny pedagog odmówił mu całkiem tej wartości. My tak daleko się nie posuwamy. Wprawdzie to jest rzeczą pewną, jako fakt często stwierdzony: przez skazanie na areszt nauczyciel często, a nawet najczęściej pozbywa się tylko kłopotu poszukiwania innych środków, albo też uczuciem zadowolenia z wymiaru sprawiedliwości zagłusza w sobie wątpliwości o skuteczności tej kary. A jednak nie można całkiem się jej wyrzec. Pomimo wszelkich wątpliwości, pozostaje ona—choć słabą—podporą do utrzymania porządku ogólnego i nieraz jest jedyną ucieczką dla słabości pedagogicznej, która musiałaby całkiem zejść do swej nicości, gdyby szkoła nie pozostawiła jej uprzejmie tego środka. Słowem, tutaj potrzeba jak największej ostrożności: dyrektorowi i gospodarze klasowi powinni nad tym czuwać, żeby stosowanie tego środka było równomierne i możliwie oszczędne, gdyż i ten środek, jak wszystkie lekarstwa, traci swą skuteczność, gdy jest stosowany zbyt często.

Wyższym stopniem aresztu jest karcer czyli zamknięcie w osobnym, na to przeznaczonym miejscu. Dawniej przywiązywano wielką wagę do długiego trwania takiego karceru. Ale czy długie odsiadki kary raczej nie usypia poczucia karygodności przestępstwa, nad tym warto się zastanowić. Oprócz tego, szkoła poniekąd zmienia swój charakter, z zakładu wychowawczego staje się poniekąd zakładem karnym, jeśli w niej wejdzie w zwyczaj częste stosowanie długotrwałego karceru. Skuteczna będzie kara karceru tylko wtedy, gdy stanowić będzie tylko stopień przed karą wypędzenia ze szkoły, gdy uczni-

wie i rodzice będą mieli tę pewność, że skoro ta kara okaże się bezskuteczną, to niechybnie uczeń będzie wydany, ponieważ środki, któremi szkoła rozporządza, już są całkiem wyczerpane. Naturalnie, takie pojmowanie kary karceru opierać się musi na przypuszczeniu, iż przestępstwo było bardzo ciężkie. Stosować więc ją należy tylko w szczególnych wypadkach krnąbrności, bezczelności, poniewierania innemi uczniami, oszukaństwa i t. p., albo przy ponawianym przekroczeniu regulaminu szkolnego (np. przy odwiedzaniu szynków), jeśli niema nadziei poprawy.

Karze karceru nie należy nadawać pozorów szczególnej uroczystości; bo aureola, rozlaczana na tę karę w życiu uniwersyteckim, zwłaszcza przez niektóre utwory literackie, kusi także młodzież szkolną, wzbija ją w próżność studencką, wskutek czego chełpią się z tego, że już przebywali wśród tych romantycznych ścian. Kto tam raz bawił, wydaje się innym jakby męczennikiem, bohaterem, pasowanym na rycerza. Dlatego, jeśli zamykać, to należy zamykać w izbie bardzo pospolitej, która nie potrzebuje nosić miana karceru. Wtedy ukarany będzie mniej podziwiany.

Zaraz po karze karceru, jako jej bezpośrednio stopniowanie, następuje kara wydalenia ze szkoły. I tu potrzeba wielkiej ostrożności. Jeśli się zdarzy wypadek, budzący obawę, że duch złośliwości, nieuczciwości i buntu z jednostki może przejść na całość organizmu, jeśli porządek przez jednego ucznia został tak obrażony, iż przestępstwo wymaga surowej kary i przy dłuższym pozostawaniu ucznia w szkole mogłoby być dla niej niezatartą plamą, wtedy nie należy mieć litości i należy być głuchym na błagania i łzy rodziców. Ale jeśli przestępstwo nie jest tak ciężkie, jeśli skutki jego spadają tylko na winowajcę samego i nie dotyczą ogólnego porządku w szkole, wtedy trzeba postępować łagodniej i spodziewać się ocalenia, dopóki wszelka nadzieja nie znikła.

Nauczyciele młodszy, nie zdający sobie sprawy z do-

niosłości wydalenia ucznia, osądzający rzecz zbyt pospiesznie, nie myśląc o tym, że tu chodzi o przyszłość ucznia i o szczęście całych rodzin, chętnie uciekają się do tej *ultima ratio*, ponieważ nie wierzą w możliwość poprawy. Ale kto się nieraz przekonał, że uczniowie, którzy w latach swego rozwoju byli prawdziwym ciężarem dla szkoły, powoli mogą się poprawić i nawet stać się całkiem dobrzy, kto nieraz widział, że uczniowie wzorowi niezawsze dotrzymują w życiu tego, co rokowali w szkole, a przeciwnie niejeden, któremu w szkole przepowiadano jak najgorszą przyszłość—a tacy zdarzają się i wśród nauczycieli—jednak potem stał się dzielnym człowiekiem, ten będzie sądził łagodnie i nie zechce zabić choroby razem z pacjentem.

Zwykle przed wydaleniem ze szkoły pozostawia się uczniowi jeszcze pewien termin do poprawy przez tak zwane *consilium abeundi*, czyli zagrożenie wydaleniem, a właściwie radę, żeby sam się wydził; taka rada powinna w sobie zawierać pewność, że najbliższe nowe przestępstwo pociągnie za sobą niechybnie rzeczywiste wydalenie. Tu nasuwa się pytanie, jak długo taki miecz Damoklesa ma wisieć nad głową winowajcy, czy poprzednia uchwała powinna być wyraźnie zniesiona. Zdaniem naszym, w każdym poszczególnym wypadku należy postępować odmiennie; nie można wszystkiego stosować do jednej normy. Jeśli uczeń wszedł na lepszą drogę jedynie ze strachu przed tym mieczem Damoklesa, to pozostawmy ten miecz w zawieszeniu. Ale jeśli z całego postępowania ucznia widać, że zmienił się rzeczywiście, wtedy należy mu okazać, że wina została mu odpuszczona. Byłoby rzeczą niepedagogiczną, gdybyśmy wyraźnie nie wypowiedzieli rozgrzeszenia, udzielonego mu w duszy.

Przechodzimy do właściwej kary cielesnej, do chłosty. Co do tej kary, zdania są podzielone. Dawniej kij był środkiem uniwersalnym. Napędzano nim nie tylko karności i porządku, ale także rozumu i wiedzy. Powoli jednak oddaliliśmy się od tych dzikich poglądów. Wszę-

dzie pedagogowie doszli do przekonania, że kara cielesna, jako kara przytępiająca poczucie honoru, opierająca się jedynie na strachu, powinna być stosowana bardzo ostrożnie. Jednak poglądy na stosowanie kar cielesnych, jako też ich praktyka, jeszcze są bardzo różne. Jedni całkiem odrzucają kij, inni wciąż jeszcze nim szafują, ile się zmieści. Jakkolwiek w wychowaniu domowym «różeczką działeczki Duch Święty bić radzi», zwłaszcza, gdy chodzi o małe dzieci, którym trzeba wpoić podstawy karności, jednak w szkole dziś mało kto rozgrzeje się dla kary cielesnej, jako reguły powszedniej.

Odmienność stosowania kary cielesnej polega najczęściej na odmiennym usposobieniu osobistości. Kto rozporządza bogatszą modulacją i zmiennością uczuć i tonów głosu, ruchów, spojrzenia i większym darem wynajdowania środków wychowawczych, kto umie swoją siłę duchową kształtować od najłżejszego technienia aż do najsilniejszego tonu świętego oburzenia, ten rzadziej uciekać się będzie do kija, a częściej będzie stosował wędzidło; natu ry zaś bardziej jednostronne, ostre, kańciaste, uboższe w modulację tonu wychowawczego, lubią się uciekać do kar, a zwłaszcza do tej kary, odpowiadającej bardziej wygodzie jednostronnego sposobu myślenia. Tamci trzymają się zasady umiejętnego jeźdźca: *equus frenis paret*; ci stosują do uczniów zasadę: *asinus fusti paret*. Wiemy również, że ci, którzy w młodości byli bici bez miary, ostrzegają przed nadmiernym stosowaniem tej kary i zalecają postępowanie delikatne i oględne: *Quodlibet regimen debet observare discrimen ingeniorum*, wszelki rząd powinien uwzględniać subtelne różnice wrodzonego usposobienia. Przeciwnie, u osób, którym w domu rodzicielskim zbytzczędzono kijów, napotykamy dziwne uwielbienie dla kary cielesnej; zdaje się, jakoby chcieli powetować na innych, co na nich zaniedbano. Więc i tutaj złoty środek jest najlepszy. Tylko natury takie, jak Horacjuszowski *Orbilius plagosus*, który był dymisjonowanym podoficerem i tylko

z nędzy ujął w swe ręce berło szkolne, mogą w kiju i różdze upatrywać cudowny środek na leczenie wszelkich zdrożności młodzieży.

Z drugiej jednak strony należy potępiać także fałszywą czułośćkowość, mniemającą, iż jednym uderzeniem można w dziecku zabić godność ludzką, i mieszającą uświadomionego człowieka dorosłego z dzieckiem, dla którego uderzenie jest tylko naturalną reakcją, znaną mu dobrze nawet z gry dziecinnej, zjawiającą się wszędzie, gdzie niema innej formy reakcji. Więc w biciu należy być bardzo oszczędnym i nie należy zapominać, że kara cielesna jest środkiem karności, a nie środkiem nauczania, któryby mógł naprawić złą metodę. Kto zwraca baczną uwagę na siebie i na innych, ten się przekona, że staranny nauczyciel właśnie wtedy najbardziej daje się porwać do kar cielesnych, gdy uczniowie okażą brak wiedzy tam, gdzie on się spodziewał pewnych wiadomości. Gdzie zachodzą nadzwyczajne wypadki krnąbrności, bezczelności, zdziczenia, złośliwości, upartego kłamstwa albo lenistwa, tam trudno się obejść bez kary cielesnej. Ale kto każde roztargnienie, roztrzepanie, nieuwagę, wszelką gadatliwość, niedbalstwo i nieporządek natychmiast karze kijem, ten przytępia wrażliwość na kije i poczucie honoru.

Kary cielesnej należy się wyrzec u uczniów dojrzałych; skoro uczeń przestał być dzieckiem, skoro wszedł w wiek refleksji i zastanowienia, w którym się odzywa poczucie honoru, wtedy kara cielesna może wywołać tylko brutalność, gdyż jest odczuwana jako akt gwałtu. Dobrze też będzie, jeśli użycie kija będzie o ile możności utrudnione i niewygodne. Bo właśnie sumienni nauczyciele, pragnący gorąco czegoś dokonać, zwłaszcza, jeśli są temperamentu pobudliwego, zbyt łatwo dają się porwać gorliwości i wtedy używają kija więcej niżby należało, a po spokojnym zastanowieniu potym sami muszą przyznać, że innemi środkami mogli osiągnąć to samo, może jeszcze więcej. Niechże więc kij nie leży nam pod ręką;

ἐφέλκεται ἄνδρα αἰδήρος (żelazo kusi człowieka); lepiej go trzymać pod kluczem.

Ale policzka nie można trzymać w zamknięciu. Wprawdzie policzek jest prawie we wszystkich krajach zakazany. A jednak nieraz go stosują, ponieważ ta kara zbyt łatwo się nasuwa, daje się wykonać w każdej chwili. Tymbardziej należy się jej wystrzegać, zwłaszcza, że ona może pociągać za sobą złe skutki dla zdrowia dziecka. Że jednak policzek jeszcze nie znikł z powierzchni ziemi, pochodzi to stąd, że w nim przyczyna i skutek tak przedziwnie szybko następują po sobie w czasie i przestrzeni. i że wielu ludzi jest wrażliwszych na widoczne skutki natchmiastowe, niż na cichsze wyniki, oraz, że wciąż jeszcze nie brak chłopców krnąbrnych, bezczelnych, złośliwych. Dodajmy, że nawet królowie chwalili policzek: Fryderyk Wilhelm IV w ciągu całego życia swego spoglądał z wielkim uszanowaniem na drzewo, które osłaniało swe mi gałęzmi scenę, w której jego wychowawca wyświadczył mu dobrodziejstwo kilku dobrze zasłużonych policzków. Czyż wobec tego dziwić się można, że policzek wciąż jeszcze pokutuje w szkole?

Ze sposobu, jakim radzą stosować policzek pedagogowie, którzy bez niego obejść się nie chcą, widać, jakie trudności przedstawia policzek «pedagogiczny». Ma on być «dobrze wymierzonym»; ale nie każdy umie dobrze mierzyć, nie każdy jest dobrym strzelcem. Więc większość policzków mija się ze swoim celem i powołaniem. Ma on «odbić się z nieznaczną siłą balistyczną, więc ma zawierać ruch naprzód ze ściśle z nim powiązaniem ruchem wstecznym; nareszcie niema dotykać ucha ani ust, lecz tylko miękkich części twarzy». Niech się do takich sztuczek zapala, kto chce; my wolimy te «miękkie części» ciała, które lepiej się nadają do bicia, gdyż w nich nie mieszkają szlachetniejsze wzruszenia duszy. Jeśli zaś uczeń już tak podrośł, że te części już są niedostępne, wtedy chyba już nadszedł czas, żeby całkiem zarzucić karę cielesną i pomyśleć o innych karach, których szkoła posiada

nie mały zapas. Kary cielesne są i pozostaną przedewszystkim przywilejem władzy ojcowskiej, patria potestas, a więc, gdzie to uczynić można, należy ojcom włożyć rękę do ręki i skłonić ich do bicia w właściwym czasie. Boć ojcowie nigdy nie wyrzekli się swego prawa na rzecz szkoły.

Na zakończenie streśmymy dotychczasowe roztrząsania. We wszelkich karach niech panuje mądre umiarkowanie; każda dobra szkoła i wszyscy dobrzy nauczyciele baczycy powinni, żeby o ile możności wszelka kara stała się zbyteczną i ograniczała się tylko do niektórych uczniów, którzy jej rzeczywiście potrzebują. Kto w karach cielesnych zbyt zaznacza swoje prawo silniejszego, nie myśli o tym, że jako silniejszy duchowo po namyśle mógłby znaleźć inne i lepsze drogi. Gdzie kary nadmiernie się mnożą, tam niema zdrowych i normalnych stosunków. Wiele kar tylko pozornie podtrzymuje autorytet słaby wewnętrznie, jakby chwiejący się tron. Nie dowiedziono jeszcze, żeby karność przez częste kary się polepszała. Przeciwnie, kto ma oczy do patrzenia, ten widzi, że w okolicach i szkołach, w których istnieje najrozleglejszy regulamin karny i zapadają najczęstsze kary, karność najbardziej szwankuje. *Quidquid delirant reges, plectuntur Achiivi.*

38. Cenzury: Ocena ustna. Ocena piśmienna prac piśmiennych. Świadcstwa sumujące na końcu większych okresów. Ich wartość i forma. Ocena sprawowania, pilności, uwagi i rezultatów. Stosunek rezultatów a postępów. Wybór stopni dla oceny rezultatów. Dodatki do stopni z rezultatów. Narady i cenzury między terminami wydawania świadectw perjodycznych.

Z nagrodą i karą łączy się także cenzura. Rozumiemy tu cenzurę w najszerszym znaczeniu, od ustnego wypowiedzenia sądu o najskromniejszej pracy pierwszoklasisty aż do dyplomu, wydawanego po egzaminie dojrzałości. Dla omawiania cenzur i świadectw Pedagogika praktyczna niezawsze ma przed sobą swobodną drogę.

Bo zastępują jej drogę ogólne rozporządzenia różnych władz, które o niejednym punkcie wypowiedziały już ostatnie i rozstrzygające słowo, tak, że nam pozostaje tylko albo milczenie, albo tylko zwięzłe uwagi. Ale jakkolwiek niejedno jest rozporządzone i przez to zdaje się być uporządkowane, to jednak owe rozporządzenia zawierają tylko zarysy ogólne; do drobiazgowego ich wykończenia Pedagogika praktyczna powinna dać pewne wskazówki tym bardziej, że i w tej dziedzinie życia szkolnego wiele się grzeszy i chybia przez sąd zbyt pospieszny, przez wrażenia i natchnienia chwili, oraz że nieczym nie można tak często i tak głęboko zranić, jak przez niesprawiedliwą ocenę. Jeśli uczniowie za najpiękniejszą pochwałę, jaką mogą oddać nauczycielowi, uważają sprawiedliwość, jeśli nauczyciela sprawiedliwego najbardziej szanują i kochają, to w tym powinniśmy widzieć wskazówkę i zachętę do szczegółowego rozważania oceny uczniów przez cenzurę, ażeby jak najwięcej nauczycieli zdobyło sobie piękną sławę sprawiedliwości.

Mówimy najpierw o ocenach codziennych, chwilowych, które przecież są również cenzurą. W tych ustnych ocenach jesteśmy zwykle zbyt niedbali. Wrażenia czysto subiektywne zaciągamy do oceny jako fakty; uczeń wychodzi jeszcze dość cało, jeśli takie cenzury podajemy mu z dodatkiem «zdajesz się», np. «zdajesz się być wielkim leniem», a nie w formie apodyktycznej «jesteś». Takie sądy ujemne wskutek złego humoru często posuwają się do superlatywów i figur retorycznych i przyjmują formę bardzo brzydką, zwłaszcza, gdy czynią aluzję do powierzchowności ucznia albo jego przymiotów cielesnych. Niekiedy także śmiało pomijają wszelki wzgląd na indywidualne uzdolnienie ucznia. Nie pamięta się o tym, że praca pamięciowa u jednego odbywa się w szybszym tempie niż u drugiego, że jeden posiada wielką sprawność wystowienia albo przedstawienia piśmiennego, gdy tymczasem drugi jest bojaźliwy, nieśmiały i przez to skrepowany, oraz że zdolność do różnych przedmiotów szkol-

nych może być bardzo różna. Należałoby więc wszędzie rozważać sumiennie i sądzić sprawiedliwie, aby nie wtrącić nikogo w zniechęcenie i rozpacz.

W piśmiennych ocenach prac piśmiennych podawajmy nietylko sumę błędów, lecz także streszczający stopień. Dla tej oceny najlepiej wybrać stopnie przepisane albo będące w użyciu. Przy pracach samodzielniejszych, jak przy wypracowaniu w języku polskim albo obcym, te lapidarne stopnie nie wystarczają, zwłaszcza, gdy prace przechodzą średnią miarę albo jej nie dochodzą. W tych wypadkach jest potrzebne uzasadnienie oceny. Należy wypowiedzieć uznanie dla pilności, choćby praca zresztą była chybiona. Oprócz oceny, dobrze będzie dodać wyraźne wskazówki, dotyczące tego, w czym uczeń powinien się poprawić i szczególnego dolożyć starania i jak mógłby najprędzej dojść do celu. Przy oddawaniu odczytajmy jedną lub kilka prac dobrze wykonanych, aby uczniowie mieli przed oczyma osiągnięcie celu, który osiągnąć można. Aby nikogo nie wbiąć w pychę, nie należy odczytywać zawsze pracy tego samego ucznia, lecz różnych lepszych uczniów po kolei.

Błędem wielu nauczycieli jest to, że zbyt lekko unikają stopni wyższych, że np. gdzie przyjęto także stopnie «bardzo dobry» albo «celujący», z zasady je omijają i co najwyżej używają «dobrze». To jest tylko udawanie wspaniałości, a nie wspaniałości. Nie można wprowadzić zaprzeczyc, że w wyborze między dwoma stopniami dobrimi pozostawić trzeba wielką swobodę sądowi subiektywnemu, oraz że wybór nieraz sprawia kłopot. Jeśli np. jaka praca pod względem treści jest całkiem wystarczająca, a pod względem formy przechodzi średnią miarę, można bez wahania przyznać jej drugi stopień pochwalny (dobrze); ale jeśli tak pod względem formy, jak treści, znacznie przekracza średnią miarę, wtedy śmiało możemy jej przyznać stopień «bardzo dobry» albo «celujący». Pracy klasowej z niewielu błędami albo całkiem bezbłędnej, ale z poprawkami, świadczącymi o pewnej chwiejności i nie:

pewności wiedzy, możemy przyznać stopień «dobrze»; ale pracom bezbłędnym, wykazującym pewność siebie, ujmującą odrazu wyraz właściwy, można bez wahania przyznać stopień «bardzo dobrze». Przy ocenie należy także uwzględnić mniejszą albo większą obszerność wypracowania, mniejszą albo większą liczbę trudności, oraz to, czy zadanie było oparte na kursie, który się niedawno przeszło, czy też wymagało wiadomości, dawniej nabytych.

Przedewszystkim trzeba być ostrożnym na początku nowego roku szkolnego. Z początku należy stać jeszcze na stanowisku klasy poprzedniej i sądzić pobłażliwie. Jakkolwiek programy poszczególnych klas są z góry przepisane i ustalone, jednak różne punkty programu przez różnych nauczycieli bywają różnie uwydatniane; dlatego nauczyciel, obejmujący nową klasę po kim innym, zbyt łatwo sądzi niesprawiedliwie, mierząc tylko swoją własną miarką i zapominając o tym, że istnieją na świecie jeszcze inni ludzie, przykładający inną miarę. Dlatego pierwsze prace w nowym roku szkolnym należy zadawać bardzo łatwe, dopiero powoli można stopniować swoje wymagania. Wtedy nie odstręczymy uczniów, a zarazem postępować będziemy prawdziwie po koleżeńsku. Przy pracach domowych chodzi przedewszystkim o to, czy w nich znać pewną samodzielność; tę samodzielność należy pochwalić, ale tylko wtedy, gdy jesteśmy jej całkiem pewni. Oceny nieprzychylnie powinny być trzymane w tonie przyzwolitym; należy unikać trywialności, gderania i wymyślań, które obrażają ucznia i poniżają nauczyciela.

Cenzury w znaczeniu ściślejszym, wydawane na końcu dłuższych okresów o sprawowaniu, pilności, uwadze i rezultatach, mają wielką wagę dla wszystkich stron interesowanych: dla rodziców w celu orjentacji w stanie wiedzy i w całym rozwoju ich synów, oraz w ich brakach i błędach, do których usunięcia powinni dążyć; dla uczniów w celu poważnego zastanowienia się nad sobą, przypomnienia i zachęty; dla nauczycieli w celu objęcia myślą, na końcu pewnego okresu, wszystkiego tego, co

już *viribus unitis* wykonano i co jeszcze pozostaje do wykonania. Jeśli te świadectwa mają osiągnąć swój cel i godnie odpowiedzieć swojemu znaczeniu, to oceny nie powinny się wytwarzać dopiero w ostatnich kilku tygodniach, lecz powinny się powoli kształtować historycznie w ciągu całego kwartału, tercjału albo semestru. Jeśli tym sposobem ocena ucznia wytworzy się w ciągu dłuższego okresu czasu, wciąż potwierdzana albo prostowana, wtedy pod koniec tego okresu nikt nie będzie w kłopotcie, jak ją wyrazić, i nie będzie potrzebował osobnych zarządzeń do jej wytworzenia. Wtedy ocena, jak dojrzaly owoc, będzie gotowa. Jeśli zaś ocena ostateczna opiera się tylko na jednej lub kilku pracach ostatnich, wtedy świadectwo może podlegać pomyłkom i przypadkowi. A to nie powinno się zdarzać, gdyż wtedy jeden z najważniejszych środków wychowawczych staje się wartością ujemną, jeśli staje w sprzeczności z własną świadomością uczniów, zwłaszcza pilnych i poważniej myślących.

Brzmienie cenzury powinno być wszędzie prawdziwe i wyraźne, jasne i pouczające; ale przy całej prawdziwości i zrozumiałości, łagodność i szlachetność formy powinny torować drogę do uprzejmego i owocnego porozumiewania się domu ze szkołą. Świadectwo może być krótkie i zwięzłe, ale dlatego nie potrzebuje być zbyt cięte albo zawierać wyrażenń pogardliwych; nagana ustna również nie powinna być zbyt ostra i cierpka; słowa obraźliwe nie prowadzą do niczego dobrego. Jeśli się wahamy między dwoma stopniami, dajmy pierwszeństwo łagodniejszemu, aby mimowoli nie skrzywdzić ucznia. Ostateczne ustalenie stopnia, zwłaszcza gdy chodzi o stopnie z pilności i ze sprawowania, należy pozostawić konferencji nauczycielskiej. Na niej można przez spokojne obrady i wymianę zdań usunąć niejedną sprzeczność w ocenach, i wszyscy nauczyciele, wykładający w tej samej klasie, otrzymają dokładny i zupełny obraz każdego ucznia.

Przedewszystkim chodzi o to, żeby dojść do jasnego sądu o sprawowaniu uczniów. Trzeba ustalić, jak

uczeń się zachowuje względem drukowanego regulaminu szkolnego i względem niepisanych dobrych zwyczajów i obyczajów. Jeśli wykroczył przeciw regulaminowi w szkole albo poza szkołą, jeśli w tych wykroczeniach okazał złą wolę albo słabość, niedbalstwo albo opieszałość, należy to zaznaczyć. Należy być łagodnym, jeśli wola ucznia uległa tylko słabości cielesnej albo nerwowości; również, gdzie się okazała żywość temperamentu bez złej woli, nie należy jej mierzyć tą samą miarą, co umyślne wybryki. Natomiast należy surowo piętnować kłamstwo, arogancję, umyślne opuszczanie lekcji, chroniczne spóźnianie się, odwiezanie szynków i tym podobne przestępstwa. Na stopień ze sprawowania powinny także wpływać czystość i schludność w ubraniu i wyglądzie zewnętrznym i w utrzymywaniu kajetów, oraz punktualność w oddawaniu wypracowań piśmiennych, staranne i wyraźne pismo; więc gdzie w cenzurach niema osobnej rubryki dla porządku, należy pojęcie sprawowania rozumieć nieco szerzej, niż w życiu powszednim.

Rzecz jasna, że przy ocenie sprawowania powstawać muszą pewne trudności. Wielka część przestępstw, zarówno cięższych jak lżejszych, nie dochodzi wcale do wiadomości nauczycieli. Niejeden uczeń odwiezda szynki, choć go nigdy na tym nie złapano. Niejeden używa niedozwolonych środków, choć go nigdy nie schwytano. Również i naganne postępowanie względem współuczniów nieraz nie dochodzi do wiadomości nauczyciela. Tymbar-dziej usuwa się z pod kontroli nauczyciela zachowanie się ucznia w domu rodzicielskim; to postępowanie można poprzednio było ukarane albo zganione w szkole. Tym sposobem — trzeba to przyznać — niejeden uczeń zanadto dobrze wychodzi w ocenie jego sprawowania przez szkołę; inni natomiast zbyt źle na niej wychodzą, zwłaszcza natury otwarte i żywe. Dlatego proponowano, żeby w świadectwach wyrażano się stylem policyjnym: «nie ujawniono nic nagannego», «zdarzyło się to a to», albo całkiem

pominać ocenę sprawowania. Ale wtedy wśród tej nie-licznej garstki mających na swym sumieniu «niewykrytą winę» ucierpieliby i ci o wiele liczniejsi, których sprawowanie nie jest dla nas wątpliwe. A to nie byłoby odpowiednie dla stosunku szkoły do wychowawców.

Dlatego też właściwe określanie sprawowania i wybór normalnego stopnia nie są zbyt łatwe. Stopień «dobry» ma najwięcej zwolenników, jakkolwiek już przekracza miarę normalną; bo ten wyraz wypowiedza pozytywną pochwałę bez zastrzeżeń: wyraża nietylko brak przymiotów ujemnych, lecz także istnienie czegoś dodatniego. Dlatego być może, iż jest nieco za wysoki dla ucznia, któremu jedynie nie można zarzucić nic nagannego. Słusznie twierdzono, że nieraz się zdarza, iż nie możemy uczniowi dowieść ani jednego faktycznego przestępstwa, a jednak z całego jego zachowania wynosimy to przekonanie, że na nim polegać nie można. Powiadają także, że nauczyciel wprawdzie ma obowiązek poddawać baczemu zbadaniu wszystkie stosunki i okoliczności, ale mimoto nieraz w swym sądzie kieruje się tylko subiektywnym wrażeniem. Z tego wynikałoby, że lepiej poprzestać na terminie «zadawalniający», a przy pewnych wątpliwościach użyć terminu «bez nagany» albo «bez szczególnej nagany». Bo zdaniem wielu stopień «dobry» będzie zasłużony tylko wtedy, gdy sprawowanie nie tylko nie wykroczy przeciw regulaminowi i dobrym obyczajom, ale nadto okaże coś dodatniego i zwycięsko wyjdzie z próby ogniowej.

Jednak my mimoto zalecamy stopień «dobry» dla wszystkich, którym nie zarzucić nie można. Bo sąd subiektywny jest bardzo niepewny i zbyt skłonny do nagany; większość ludzi, a także nauczycieli, jest skłonniejsza do zrządzenia, niż do słów zachęcających; nieraz nauczyciel obniża stopień dla twarzy niesympatycznej, albo podwyższa go dla «pięknych oczu» ucznia. Ogólny stopień «zadawalniający», oprócz tego, zbyt sprzyja miłej wygodzie. Jeśli komu bez podstaw faktycznych odmawiamy

stopnia «dobry», będzie w tym coś obrażającego. A jeśli rzeczywiście kiedy niekiedy będzie udzielony niezasłużenie, to i tak na zasadzie «noblesse oblige» może wywrzeć dobry wpływ. Przeciw zbyt ostrożnym terminom «zadawalniający», «bez nagany» «bez szczególnej nagany» przemawiają jeszcze niektóre inne powody. Wszak «zadawalniający» zawiera w sobie także pewne uznanie,—więc sumienie subiektywne i przez ten termin może nie być rozgrzeszonym. A termin «bez nagany» wywołuje nieporozumienia. Podwójna negacja pochwały może oznaczać wysoką pochwałę. Sprytny chłopiec łatwo mógłby pouczyć swego ojca, że Bayard był także rycerzem «bez nagany». Oprócz tego, «bez nagany» może znaczyć to samo, co «nie zganiony», czyli że «nie ujawniono nic nagannego». A takie wyrażenie jest dobre dla policji, nie dla szkoły. Policja dopiero wtedy poznaje człowieka, gdy ten coś zbroi; szkoła zaś i nauczyciel wydają sobie świadectwo ubóstwa, jeśli wyznają, że o uczniu nie mogą powiedzieć nic pozytywnego. A może ten termin ma oznaczać, że uczeń, którego chciałoby się pochwalić, jednak w głębi serca jest bardzo zły i mógłby się jutro okazać całkiem niegodnym udzielonej mu dziś pochwały? Ależ przez to wyrazilibyśmy niedowierzanie i wystawilibyśmy weksel na złą przyszłość, zmuszający poniekąd ucznia do przystosowania swego sprawowania do tego ujemnego sądu.

Termin «bez szczególnej nagany» może być również dwuznaczny, stosownie do nacisku. Jeśli nacisk położymy na przymiotniku, to wypowiadamy, że nie istnieje nagana, którąby należało szczególnie wypowiedzieć, a zarazem przyznajemy, że coś nagannego istnieje; ale co to takiego, o to niech sobie ojciec z synem łamią głowę, jakby to była jakaś ciemna a mądra wyrocznia; tymczasem jest to dla nich tajemnicą, zarówno jak i dla nauczyciela, który wydał ten wyrok. A jeśli położymy nacisk na rzeczowniku, to dłuższe wyrażenie nie wypowiada nic innego, jak krótsze «bez nagany», t. j. że niema nic do zga-

nienia ani nie do pochwalenia, czyli że sprawowanie stoi na punkcie zero, że jest ani białe ani czarne, ani zimne ani gorące.

Ale tym sposobem nie wyrazimy właściwego stosunku naszego do ucznia. Jeśli uczeń 4—6 godzin dziennie wśród zmieniających się i często dość dręczących okoliczności i nastrojów zachowuje się tak, że nie mu nie można zarzucić, to chyba można mu przyznać «dobre» sprawowanie. Niema jednak żadnej racji, by ten stopień jeszcze potęgować i dawać stopień «chwalebny», «celujący» i t. p. Dobre sprawowanie jest to takie sprawowanie, jakim być powinno; trudno sobie wyobrazić lepsze, niż takie, jakie być powinno, chyba że kto chce uważać nadskakiwanie i wysuwanie się naprzód za coś lepszego od prostego dobrego sprawowania. Inaczej rzecz się ma, gdy chodzi o bardzo widoczną poprawę sprawowania. Wtedy należy ją wyraźnie zaznaczyć w świadectwie.

Bardzo ostrożnie należy postępować przy uwagach ganiących. Tutaj w każdym razie potrzeba jakiegoś dodatku uzasadniającego, zawierającego przytoczenie faktów, na których się opiera nagana; unikajmy tylko wszelkich tajemniczych a wygodnych dodatków, jak «wogóle» i t. p. Stosownie do faktów, na których się opieramy, możemy wyrazić prostą naganą, ciężką naganą albo bardzo ciężką obawę o przyszłość. Rozmaitość wypadków jest tu tak wielka, a również i sposób ich oceny zależnie od indywidualności ucznia będzie tak rozmaity, że można zmieniać brzmienie nagany i nie krępować się stałymi formułkami. Głównie chodzi o to, żeby silnie zaznaczyć to, co dało powód do nagany i co wymaga poprawy.

Potrzeba pewnej ostrożności w wyrażaniu nagany, której powód zdarzył się na długo przed wydaniem świadectwa. Gdy wtedy uczeń popełnił przestępstwo, został ukarany zaraz po jego ujawnieniu i jak to być powinno, dom zaraz został zawiadomiony o przestępstwie i o karze. A jeśli kara, którą odpokutował za przestępstwo, wywołała w nim skruchę i poprawę, to należy w świadectwie po-

minąć całe zdarzenie i nie wypowiadać nagany, chyba w formie bardzo łagodnej. Właśnie nadzieja usunięcia wpływu przestępstwa na świadectwo przez dobre sprawowanie, wraz z uczuciem skruchy, może wywołać dobre skutki; myśl zaś, że odpokutowane już przestępstwo w każdym razie szpecieć będzie świadectwo, może ucznia oburzyć i wywołać w nim przekonanie, że dalsze grzechy jego sprawy już nie pogorszą. Wszak kto zapłacił gotówką, nie otrzymuje pod koniec roku powtórnie całego rachunku, lecz tylko ten, który pozostał dłużnym.

Przy ocenianiu pilności napotykamy podobne trudności; również i trudności w sformułowaniu sądu są podobnej natury. Pilność domową — a i tę świadectwa również uwzględniają — często oceniamy całkiem niezgodnie z rzeczywistością, gdyż niedostateczne wyniki łatwo nas skłaniają do sądu potępiającego, a dobre wyniki do pochwały, gdyż mamy na oku tylko wyniki, a nie nakład siły i samodzielność, z jaką pracował uczeń. Kto dobrze tłumaczy autora, kto napisał dobre wypracowanie domowe albo wykonał w domu inne zadania dobrze, ten dlatego jeszcze nie może być nazwany pilnym. Być może, iż największą zasługę w tym mają różnego rodzaju «ośle mosty», korepetytorzy, matki albo ciotki. Jeśli uczeń nigdy nie dał powodu do skargi, to wiemy tylko, że nie jest leniwy; ale może jeszcze nie być pilnym; wszak, jeśli jest bardzo zdolny, mógł sobie wszystko przyswoić w klasie albo w czasie paury. A kto nie tłumaczy dobrze, kto napisał wypracowanie mniej dobre, kto zadanej lekcji nie umie powtórzyć z całą pewnością i jaką się w wygłoszaniu ustępu,adanego na pamięć, ten nie koniecznie jest leniwy; być może, iż jest nawet bardzo pilny; ale małe zdolności, nieśmiałość i przyczyny czysto fizyczne mogą mu utrudniać zadanie. Więc rezultaty a pilność niezależne od siebie w stosunku prostym.

Uczeń, wykazujący zawsze dobre rezultaty, otrzymujący zawsze promocję, ale pracujący tylko tyle, ile koniecznie potrzeba, w ocenie naszej zwykle wychodzi zbyt

dobrze. Jego rezultaty wpływają na stopień z pilności na jego korzyść. A uczeń pilny, pracujący bardzo wiele, ale nie posiadający wielkich zdolności, który powinien otrzymywać najlepszy stopień z pilności, zwykle go nie dostaje, ponieważ jego rezultaty wpływają na stopień—na jego niekorzyść. Należałoby tu być sprawiedliwszym; gdybyśmy się o to starali, wtedy i sądy nasze o uzdolnieniu uczniów byłyby jaśniejsze, a rodzice i uczniowie otrzymaliby od nas wskazówki, któreby im mogły wyjść na dobre. Jeśli zaś rodzice przeczytają, że ogrom pilności, który widzą w swych synach, pociąga za sobą tak nędzny stopień z pilności, to muszą zwątpić o sprawiedliwości świadectwa i wtedy mają prawo do lekceważenia i innych stopni w cenzurze.

Te wszystkie rozważania, które moglibyśmy jeszcze rozszerzyć, prowadzą do tego, że w formułowaniu oceny pilności trzeba się wyrażać bardzo jasno i że należy unikać stopni ogólnikowych i nieokreślonych, zwłaszcza, gdy chodzi o sąd ganiący; krótkie określenie stopnia można stosować tylko wtedy, gdy nie mamy nic do zarzucenia. Zalecamy więc pewne dodatki, dokładnie objaśniające pewne braki, z możliwie dokładnym uwzględnieniem indywidualności ucznia. Czy uczeń czyni zadość wymaganiom programu, nie pracując jednak gruntownie, czy raz się wysiła a drugi raz jest powierzchowny i niedbały, czy w jednych przedmiotach jest pilny a w innych mniej pilny, czy jest pilny, ale z rezultatem niedostatecznym, czy w pracach piśmiennych jest staranniejszy niż w ustnych—to wszystko wygodne cenzurowanie wyraża według jednego szablonu, określając pilność, jako «wogóle», «jeszcze», «ostatecznie» albo «częściowo dostateczną»; a jednak między przytoczonymi wypadkami zachodzi znaczna różnica; rodzice chcieliby wiedzieć nie to, że brak jakiegoś *x, y, z*, lecz czego ich synowi brakuje; wszelkie ich usiłowania, zmierzające do usunięcia pewnego braku, powinny wychodzić ze znajomości natury tego braku.

Ocena uwagi jest łatwiejsza, niż ocena sprawowania i pilności; a jednak jest trudniejsza, niż niejeden mniema. Co ma pozór nieuwagi, może być tylko powolniejszym ujmowaniem, a co ma pozór uwagi, może być tylko obojętnością i rozmarzeniem. Bo nie tylko zajęce spijają z otwartymi oczyma. Wogóle rzecz można, że u większości uczniów pilność i uwaga oddziałują na siebie nawzajem, pozostają do siebie w stosunku prostym i we wszystkich przedmiotach występują równomiernie. Do wyjątków należy zadowalniająca pilność domowa przy niezadowalniającej uwadze w klasie albo wypadek odwrotny. Gdzie mniemamy, że zachodzi taki wyjątek, zbadajmy ostrożnie, czy nie ulegamy złudzeniu. Jeśli uczeń nie we wszystkich przedmiotach wykazuje jednakową pilność i uwagę, zadajmy sobie pytanie, czy wina nie spada bardziej na nauczyciela niż na ucznia. Bo jeśli nauczyciel traktuje swój przedmiot w sposób właściwy, wtedy nierównomierne zainteresowanie się uczniów tym lub owym przedmiotem o wiele rzadziej się zdarza, niż zwykle twierdzą. O wiele częściej się zdarza, że uczniowie, którym zaprzeczano wszelkiego zainteresowania się jakim przedmiotem, w innej klasie i pod kierunkiem innego nauczyciela okazują wielkie zainteresowanie, pilność i uwagę. To powinno nauczyciela pobudzić do namysłu i zastanowienia.

Stopnie ze sprawowania, pilności i uwagi, zapisane w cenzurach, do pewnego stopnia opierać się muszą na uwagach, zapisanych w dzienniku klasowym; chodzi tylko o to, o ile. Niektórzy marzą o tym, żeby świadectwo było tylko zsumowaniem wszystkich notatek z dziennika klasowego. Takie świadectwo byłoby tylko rejestrem drobiazgowym bez wszelkiej wartości. Lepiej całkiem pominąć uwagi, zapisane w dzienniku, chyba że chodzi o ciężkie kary za ważne przestępstwa. Wszak praktyka nauczycieli pod względem zapisywania do dziennika jest bardzo niejednostajna: jeden wcale z niego nie korzysta, a drugi zapisuje lada drobnostkę; również i zły humor z powodu braków, dostrzeżonych w rezultatach

nauczania, odgrywa tu wielką rolę. Dlatego nie należy tego materiału tak niejednostajnego i nie całkiem obiektywnego brać w tym stanie surowym, w jakim przypadkowo powstał, lecz należy oddzielić plewy od pszenicy, to znaczy, należy na konferencji omówić materiał zapisany, z udziałem nauczyciela, który zapisał nagane, oraz gospodarza klasy i dyrektora. Przez to oddzieli się ziarno od plewy, i ostatecznie wytworzy się ocena, zasługująca na zapisanie w świadectwie.

Ocena rezultatów wychodzi z innych punktów widzenia, niż ocena sprawowania, pilności i uwagi. Te jak najściślej łączą się z osobą ucznia; rezultaty zaś, osiągnięte przez ucznia, w pewnym znaczeniu mogą być oddzielone od osobistości. Dla sprawowania, pilności i uwagi skala jest poniekąd ruchoma, stosownie do indywidualności ucznia i do całego szeregu zmiennych momentów, jakoto: przymiotów cielesnych i zdolności duchowych, stosunków domowych i t. p. Dla oceny rezultatów zaś posiadamy obiektywną miarę w ustalonych wymaganiach programu. Dlatego rezultaty nie mogą być ocenione wyżej albo niżej na podstawie tego, że nauczyciel wie, jak wiele albo jak mało trudności uczeń musiał przezwyciężyć, aby je osiągnąć, gdy przeciwnie ocena pilności opierać się powinna właśnie na uwzględnieniu tej okoliczności.

Ale pomimo tej obiektywnej miary nie jest rzeczą zbyt łatwą znaleźć trafny stopień na określenie rezultatów, zwłaszcza że tutaj nie rozporządzamy taką różnorodnością określeń, jak przy ocenie sprawowania, pilności i uwagi, lecz mamy przepisane przez zwierzchność pewne określone stopnie, wśród których należy wybierać. Z tych trudności Pedagogika praktyczna może wymienić tylko główniejsze; praktyka napotka ich o wiele więcej. W każdym razie jest rzeczą ważną, żeby sobie te trudności uświadomić; bo faktycznie wiele krzywdy się dzieje przez oceny zbyt pospieszne albo wskutek uprzedzenia i sądów powierzchownych. Uprzedzenie nie jest taką rzadkością, jakby kto mniemał; ono ma skutki tym gorsze i niebez-

pieczniejsze, że jest nieświadome. Szczególnie trudna jest ocena, gdy mamy przed sobą tylko nieliczne prace piśmienne i gdy prace domowe są wykonane z mniejszą lub większą pomocą obcą. Trudniejszą jeszcze staje się sprawa, gdy nauczyciel jest zmuszony sądzić tylko z odpowiedzi ustnych, jak w historii, religji i historii naturalnej, i gdy to zmuszony jest czynić w klasie, mającej 50 uczniów. W tym razie może nadejść czas cenzur, gdy jeszcze nie wszyscy uczniowie dostatecznie mogli wykazać swoją wiedzę. Jeszcze gorzej rzecz się ma, gdy jaki przedmiot rozporządza tylko jedną godzinę tygodniowo, i gdy nadto ta godzina jeszcze kilka razy wypadła.

Ponieważ w takich warunkach niełatwo jest wyrobić sobie pewien sąd o uczniu, niektórzy zbyt sobie uproszczają zadanie i stosują miarę całkiem zewnętrzną: każą napisać w klasie pracę próbną czyli egzaminacyjną i oceniają rezultaty wiedzy ucznia podług mniejszej lub większej liczby błędów, nie zwracając wcale uwagi na to, czego się oprócz tego uczono. Że taki sposób oceny tak długo był w użyciu i jeszcze pokutuje gdzieniegdzie, to wpływa tylko z wygody nauczyciela. W innych przedmiotach szkolnych panuje również pewna powierzchowność. Kto w historii albo w religji pyta się tylko o gołe fakty z datami do nich należącemi, albo o pewne zwroty i formułki czysto pamięciowe, których uczeń często całkiem nie rozumie, i kto na tej podstawie wytwarza sobie sąd o uczniu, ten tak samo ułatwia sobie zadanie, jak nauczyciel, obliczający tylko błędy w pracy piśmiennej. Ale kto chce zbadać nie tylko wiedzę pamięciową, o ile ją można poznać z kilku zapytań, lecz także głębsze zrozumienie rzeczy, ten potrzebuje więcej rozumu, bystrego sądu, a przedewszystkim czasu; dlatego powinien swoją pracę egzaminacyjną podzielić nie na kilka repetycji końcowych, lecz na cały czas nauczania w ciągu całego roku.

Inna trudność sformułowania oceny polega na tym, że jeden nauczyciel ideał swoich wymagań w każdej chwili upatruje w wymaganiach programu, gdy tymczasem dru-

gi uważa za normę to, co w danym czasie można było osiągnąć albo co osiągnięto przeciętnie. Z tego wszystkiego wynika, że należy się sumiennie zastanawiać i unikać oceny zbyt pospiesznej albo schematycznej. Przed ostatecznym zapisaniem należy kilkakrotnie zastanowić się nad stopniem, należy porównywać różnych uczniów, przejrzeć także dawniejsze stopnie ucznia, a przede wszystkim nie odrzucać pewnych dodatków do stopni, będących w użyciu, naturalnie takich dodatków, któreby mogły stopień objaśnić i bliżej określić. O takich dodatkach pomówimy poniżej.

Bardzo ostrożnie należy również rozróżniać między rezultatami a postępami, które bynajmniej nie są zawsze identyczne. W cenzurze, a zwłaszcza przy promocji do wyższej klasy, chodzi wyłącznie o rezultaty; te należy ocenić i uwzględnić przede wszystkim w wyborze stopnia. Zdarzyć się np. może, iż uczeń, który wskutek dłuższej choroby pozostał w tyle za innymi, później poczynił znaczne i wielce obiecujące postępy, a jednak pod koniec semestru albo kwartału nie wykazał wymaganych rezultatów. Więc pod koniec pewnego okresu należy według pewnej miary obiektywnej ocenić rezultaty, i tylko rezultaty, aby wyjaśnić uczniowi i rodzicom, o ile on w swej wiedzy i umiejętności odpowiada obiektywnym normom szkoły; jeśli się zdarzy, że uczeń pomimo swych znacznych postępów jeszcze nie odpowiada obiektywnym wymaganiom, należy to zaznaczyć w odpowiednim miejscu, wyrażając uznanie dla jego usiłowań. Ocena postępów uwzględnia właśnie indywidualną różnicę punktu wyjścia i może przeto wyrażać uznanie albo nagane; ocena rezultatów zaś wychodzi z równego dla wszystkich uczniów punktu końcowego i celu, i określa ich wartość według większego albo mniejszego oddalenia od tego celu.

Niektórzy nie uświadamiają sobie jasno tego celu, a więc i miary, jaką należy przykładać do rezultatów. Niektórzy uważają za ten cel cały kurs klasowy i uczniowi normalnemu dają stopień dostateczny dopiero przy

promocji do klasy wyższej. Inni znów do różnych kwartałów (terejałów albo semestrów) przykładają różną miarę i przechodzą stopniowo od oceny łagodniejszej do coraz surowszej. Sądziłbym, że najprostszym poglądem, zrozumiałym nawet prostakowi (który przecież ma także rozumieć cenzury), jest ten, że ta część kursu, którą się przeszło w ubiegłym okresie, powinna być miarą dla stopni z osiągniętych rezultatów, że więc uczeń normalny w każdym okresie powinien otrzymywać stopnie dostateczne. Jeśli zaś za normę przyjmiemy kurs całej klasy, wtedy uczeń najdzielniejszy, najpilniejszy a przytym zdolny, który po upływie pierwszego okresu otrzyma niezadowolniające świadectwo z osiągniętych rezultatów, będzie raczej zniechęcony niż zachęcony.

Rozumie się samo przez się, że zdaniem naszym uczniowi, który po upływie roku nie otrzymał promocji, w roku następnym nie należy tego policzyć, iż już raz przechodził ten sam kurs; jeśli sprostał swemu zadaniu, jeśli przyswoił sobie przepisany kurs, niechże ma tę satysfakcję, iż dostanie dobre świadectwo za dobre rezultaty. Jest rzeczą niepedagogiczną wytykać takiemu uczniowi, że rezultaty przezeń osiągnięte nie są wielką sztuką; wszak więcej należy się radować z grzesznika, który się poprawił, niż ze sprawiedliwego.

Jakkolwiek należy się wystrzegać przykładania różnej miary do różnych okresów roku szkolnego, to jednak sformułowanie stopni i dodanych do nich uwag stosować się powinno do skutków, jakie chcemy osiągnąć; świadectwo, pociągające za sobą promocję albo pozostawienie w tej samej klasie, trzeba sformułować zwięźlej, niż cenzury poprzednie, które mają zachęcać i kierować ku dążeniu do celu klasy. Cenzura ostatnia będzie raczej podobna do obrachunku ostatecznego; ma ona w sobie pewien charakter jurydyczny; niepotrzebne są w niej napomnienia, które teraz posiadałyby małą wartość. Cenzury poprzednie zaś, zwłaszcza przedostatnia, powinny mieć silnie zaakcentowany charakter pedagogiczny, gdyż tu jest

całkiem a swoim miejscu pewien bodziec, *compelle*, zarówno przez pochwałę, jak przez naganę.

Teraz słów kilka o wyborze różnych stopni. Dawniej w większości krajów panowała wielka różnorodność w określeniach stopnia. Obecnie prawie wszędzie zredukowano tę różnorodność do kilku stałych stopni, i słusznie to uczyniono. Jest bowiem rzeczą pożądaną, żeby cenzury były zrozumiałe dla wszystkich, gdyż nie są jedynie przeznaczone na użytek szkoły i rodziny uczniów, ale są zarazem dokumentami w stosunkach świata zewnętrznego, w urzędowaniu, handlu i przemyśle. Więc niejeden musiał się wyrzec nawyknień, z którymi się żył; dawniejsza swoboda, a z nią niejedna niejasność, znikła i ustąpiła miejsca ściśle określonym formom. To jednak nie zmusza nas do odbierania świadectwu wszelkiego zabarwienia indywidualnego, do wpadania w mechaniczne numerowanie i schematyzowanie, do zacierania w świadectwie wszelkiego piętna charakterystycznego. Przez to popieralibysmy tylko niepożądane prądy czasu, dążące ku niwelującemu ujednostajnianiu wszystkiego.

Takie stopnie, jak «celujący», «chwalebny» i t. p. już po większej części zarzucono. Obecnie najczęściej używane są stopnie: «bardzo dobry», «dobry», «dostateczny», «niedostateczny», «zły». W niektórych krajach dla cenzur z pierwszych kwartałów dopuszcza się większą liczbę stopni, aby dać coś pośredniego między stopniem dostatecznym a niedostatecznym; za to w cenzurze promocyjnej dopuszcza się tylko trzy stopnie: «dobry», «dostateczny» i «niedostateczny». Naszym zdaniem najlepiej odróżniać pięć stopni, które każdy łatwo zrozumie. Każdy zrozumie, że rezultaty, oznaczone ostatnim stopniem są takie, po których nie można się spodziewać skutecznego pokonania kursu klasy, więc które zapowiadają pozostawienie w tej samej klasie. Drugi stopień zawiera wprawdzie jeszcze naganę, ale daje jakąś nadzieję, że uczeń może się jeszcze wznieść na stopień średni. Trzeci stopień, najbardziej bezbarwny, stopień obojętny, bardzo ulu-

biony i wysoce ceniony przez wszystkie obojętne dusze pedagogiczne, pozostawiamy do osobnego omówienia. Stopień czwarty oznacza rezultaty wyższe ponad konieczne wymagania; każdy z łatwością zrozumie, że rezultaty «dobre» są to takie, które rokują napewno dalsze postępy. Aby ucznia zachęcić do dalszego postępu w tym kierunku, nie należy zabardzo skąpić tego stopnia; w naszych czasach niektórzy nauczyciele wogóle lubią zbyt skąpić pochwał i uznania. Jest bardzo niemądrze, jeśli zimni pedagodowie ucznia, który jest spragniony uznania, odsyłają do własnego sumienia; bo właśnie najpilniejsi uczniowie nieraz wątpią o sobie, a o nauczycielach swoich mają tak wielkie wyobrażenie, że w ich ocenie widzą dla siebie wyrok. Najwyższy stopień, stopień bezwarunkowej pochwały, rozumieć należy jako wyższy stopień stopnia «dobrego», nie w tym znaczeniu jednak, jakoby miał zawierać sąd o pilności i uzdolnieniu, lecz tylko w tym znaczeniu, że należy się spodziewać wielkiej łatwości w dalszych postępkach, którym już nie albo tylko niewiele stoi na przeszkodzie, gdy tymczasem ten, któremu przyznano stopień czwarty, jeszcze kiedy niekiedy napotyka trudności.

Dochodzimy do ważnego pytania, czy do ustanowionych stopni można dołączać jakie dodatki, i sumienie pedagogiczne każe nam przyznać, że pewne dodatki są nadzwyczaj pożądane, inne zaś wprost godne potępienia. Do ostatnich zaliczamy takie nie nieznaczące dodatki, jak «prawie», «zaledwie» i t. p., ostrzegamy przed takimi ocenami, jak «wogóle dobrze», «wogóle dostatecznie», «dość dobrze», albo jak monstrualne «wogóle jeszcze prawie dostatecznie». Szczególnie należy potępić takie oceny, które obok pochwały zawierają pewne obniżenie pochwały, a więc ukrytą naganę, jakoto: «wogóle dobrze», «dość dobrze» i t. p. W tych razach chyba lepiej będzie powiedzieć wprost «dostatecznie». Takie oceny — to już nie określone sądy, lecz wyrocznie, zagadki, zadania arytmetyczne, których rozwiązanie pozostawia się łaskawemu

czytelnikowi, gdy tymczasem pan cenzurujący ułatwia sobie zadanie, uchylając się od jasnego wypowiedzenia sądu. Przyznajemy, że takie cenzury polegają na chwalebnyim usiłowaniu jak najdokładniejszego ustąpienia oceny rezultatów, aby nikogo nie skrzywdzić; ale widać w nich bardziej jeszcze chwiejność i brak zdecydowania. Przez to traci się korzyści, jakie daje stanowczość, równomierność i zrozumiałość; to samo dzieje się wskutek pomieszania kilku stopni zapomocą bladego «poczęści — poczęści». Taki sąd nie rozstrzyga wcale, czy dzielono pod względem czasu, czy samego przedmiotu, czy też usiłowano stworzyć jakiś stopień pośredni. Oczywiście niełatwo w każdym razie rozstrzygnąć, czy rezultaty, osiągnięte przez ucznia, należy oznaczyć tym czy owym stopniem. Ale nauczyciel nie powinien się cofać przed rozstrzygnięciem, jako aktem energicznego zwycięstwa nad sobą samym. Wątpliwości nie powinny wchodzić do cenzury, lecz powinny być przedtem usunięte. W każdym razie uczeń nie powinien cierpieć przez brak pewności u nauczyciela; lecz on sam powinien ponosić szkodę, wynikającą z jego niepewności.

Jak z jednej strony należy unikać dodatków ogólnikowych, nic nie mówiących, tak z drugiej strony są pożądane dodatki charakteryzujące i indywidualizujące, zwłaszcza w cenzurach, poprzedzających cenzury promocyjne, zwracających się nietylko, jak ostatnie, wstecz, ku temu, co już zrobiono, lecz także naprzód, ku temu, co jeszcze ma być zrobione. Już ten stopień, który ma stanowić środek matematyczny między plusem a minusem ucznia, rzadko będzie dokładnie pośredni. Rezultaty, uważane za normalne, są niemi tylko w przybliżeniu do jednej lub drugiej strony. W środku osiada cała warstwa różnych rezultatów, które tylko ogólnikowo można oznaczyć jednym wyrazem; faktycznie w tej warstwie odróżniać należy miarę pełną od skąpej, a interes pedagogiczny wymaga, żeby tę różnicę zaznaczyć dodatkiem charakteryzującym.

Tego domaga się jeszcze inny wzgląd. Ponieważ prawie wszystkie przedmioty szkolne zawierają materiał bardzo rozmaity i stawiają różnorodne wymagania, więc zdziwić się może, że w zakresie tego samego przedmiotu uczeń osiąga odmienne rezultaty. Postępowanie schematyczne ułatwia się z tą trudnością tym sposobem, że sumuje i dzieli i tak otrzymuje jeden stopień. Jeśli np. uczeń autora łacińskiego tłumaczy dostatecznie, ale w tłumaczeniu piśmiennym na łacinę wykazuje rezultat niedostateczny, wtedy rachmistrze schematyczni ułatwiają się z tą trudnością tak, że dodają $3+1=4$, a przez dzielenie otrzymują 2 i dwójką oznaczają rezultat ogólny. Ale ponieważ ani rodzice, ani uczniowie nie byli obecni przy tej operacji arytmetycznej, więc nie umieją sobie wytłumaczyć zagadki tego stopnia. Takie wypadki powtarzają się bardzo często. W lekturze i w gramatyce, w zadaniach piśmiennych i w ustnych, w ćwiczeniach domowych i w klasowych rezultaty mogą być bardzo różne.

Nadto, rezultaty w lekturze z obcego języka mogą być niedostateczne z różnych powodów: może to pochodzić z niezręczności i nieśmiałości w wysłowieniu ustnym, albo z niepewności gramatycznej. Niezadowolniające rezultaty z matematyki mogą pochodzić z niedostatecznego przyswojenia sobie materiału systematycznego albo też stąd, że uczeń nie umie stosować swej wiedzy do rozwiązywania zadań. W nauce historii jeden uczeń umie wykazać swoje wiadomości w powiązanim opowiadaniu, z drugiego zaś trzeba tę wiedzę dopiero wydobywać zapomocą pytań. W wypracowaniach polskich u jednego napotykamy pewne bogactwo myśli i wyobraźni, ale pewne usterki w formie; u drugiego zaś forma jest dostateczna, ale myśli są ubogie i skąpe.

Zdarza się oprócz tego, że uczniowie w różnych momentach jednego okresu zaznaczają się różnie: albo zaczynają dobrze i postępują potem gorzej, albo czynią naodwrot; albo też wogóle są chwiejni w rezultatach swej pracy, ponieważ dziś są leniwi, a jutro pilni. A to trzeba

uwzględnić także w ocenie; gdybyśmy to uczynili przez dodawanie i dzielenie, doszlibyśmy do rezultatu, w którym należałoby podziwiać tylko śmiałość tej operacji, ale nie jej niesprawiedliwość i fałszywość. Czyż w takich razach nie nadają się takie oceny, jak: «rezultaty dostateczne, ale dopiero w ostatnim czasie», albo «dobre, zwłaszcza w ostatnim czasie», albo «z początku dostateczne, pod koniec niedostateczne», albo: «rezultaty coraz to gorsze, więc ostatecznie niedostateczne»?

Takich i tym podobnych wypadków dostarcza nam szkoła w wielkiej obfitości; ich liczba się powiększa, im uważniej wglądamy w rezultaty, osiągnane przez uczniów. Czy o tym wszystkim cenzura ma zamilczeć? Niektórzy tego pragną, z obawy, żeby nie utracić jednostajności i ścisłości w dawaniu stopni. Ale czyż czyniąc jedno, potrzeba pominąć drugie? Wszak można wpierw klasyfikować, a potem specjalizować, charakteryzować i indywidualizować, albo też naodwrot. Takie specjalizowanie podniosłoby szacunek dla szkoły; bo byłby to dowód, z jaką sumiennością nauczyciel śledzi postępy i zachowanie ucznia; takie świadectwo, oprócz tego, odpowiadałoby prawdzie i rzeczywistości, a nauczyciel nie byłby zmuszony, z odrzuceniem pewnych momentów, których uprawnienie uznaje, wypowiadać i bronić sądu, który w wielu, a nawet w większej części wypadków jest tylko częściowo uprawniony. Dość chyba tego, że nauczyciel jest skrępowany formalnym brzmieniem stopnia; żeby miał się nadto krępować pod względem treści i wyrzekać się swobody wyciągania z różnych przesłanek także różnych wniosków — to byłoby rzeczą niegodną ludzi myślących.

Do tych dodatków charakteryzujących ma prawo nie tylko szkoła, ale i dom. Wszak dla ojca i jego współdziałania w wychowaniu jest rzeczą bardzo ważną, żeby wiedział, dlaczego rezultaty nie odpowiadają wymaganiom albo nie przekraczają średniej miary; zadanie wychowawcze świadectwa znajduje w tym silne poparcie. W świadectwach przy opuszczaniu szkoły, w świadectwach doj-

rzałości, w których zresztą stopień zwykle jest umotywowany, — słowem wszędzie, gdzie powstaje pewien związek między szkołą a życiem praktycznym, gdzie świadectwo przyjmuje pewien charakter biurokratyczny — można żądać określonych form oceny; ale w życiu samej szkoły należy świadectwom przyznać pewną żywotność i różnorodność form. Wszak śmiejemy się i upatrujemy w tym dziwactwo i ubóstwo myśli, gdy kto do każdej pracy artystycznej albo naukowej przywiesza szablonową etykietę. Pewną analogję do takich prac ma także praca uczniowska. Dla niej również należy zachować pewną różnorodność charakterystyki, jakkolwiek ściśle przestrzegać musimy przepisanych i ustanowionych stopni.

Tę urozmaiconą indywidualizację sądu zachowamy tym łatwiej, jeśli się nie będziemy ograniczać jedynie do świadectw w terminach nakazanych, kiedyśmy obowiązani wysłać rodzicom świadectwo, wypisane olbrzymiemi literami, jakby wyrocznię losu. Pożądany jest także pewien rodzaj pisanych albo niepisanych cenzur śródkwartalnych, wydawanych mniej więcej w środku kwartału, mających na celu objaśnienie, zwracanie uwagi i ostrzeżenie, ażeby krzyk na alarm nie odezwał się dopiero wtedy, gdy już cały dom gore i zapóźno już śpieszyć na pomoc. Takie cenzury powinny być układane na konferencjach klasowych, które powinny śledzić postępy albo niepowodzenie uczniów zarówno w dziedzinie moralności jak wiedzy, badać panującego ducha klasy, roztrząsać przyczyny dostrzeżonych braków, obradować nad środkami do ich usunięcia, przez coraz dokładniejsze poznawanie uczniów dochodzić do coraz lepszej ich oceny i o tym wszystkim, o ile można, donosić rodzicom w odpowiedniej formie.

Korzyść takich narad polega na tym, że na nich nie potrzeba się kłębować w formułowaniu sądu, lecz można stosownie do okoliczności z wszelką swobodą formułować swoje sądy, jak ich uzasadnienie jest rozmaite. Oprócz tego, takie konferencje i cenzury śródkwartalne zapobie-

gają pewnemu złu, które pociąga za sobą wychowanie masowe. Zdarza się dzisiaj częściej, niżbyśmy sobie życzyli, że różni nauczyciele mają najsprzeczniesze sądy i wyobrażenia o tym samym uczniu. Takie obrady usuną te sprzeczności, a przynajmniej uturują drogę do ich usunięcia. Jeśli gospodarz klasy przed obradami zbierze i przejrzy różne sądy, jeśli uwzględni uwagi, zapisane w dzienniku klasowym, przypomni sobie różne zawiadomienia nauczycieli, a przedewszystkim z własnej obserwacji wytworzy sobie jak najwierniejszy obraz temperamentu, skłonności, uzdolnienia i pilności ucznia i ten obraz uzupełni wiadomościami o sprawowaniu i wychowaniu domowym, o ile te wiadomości są możliwe i zasługują na wiarę, to już przez to samo niejedna sprzeczność będzie sprostowana i usunięta.

Dodajmy jeszcze, że te sądy ustnie lub piśmiennie dojść powinny do rodziców. Wtedy i w tym kierunku w wielu razach nastąpi wymiana myśli, która może niejedno sprostować, jeśli zajdzie potrzeba sprostowania pomyłek albo błędnego pojmowania rzeczy. A dlaczegożby i szkoła, która przecież nie może zaglądać do tyłu głów i serc z nieomylną pewnością, nie miała kiedy niekiedy się mylić?

39. Klasyfikacja stopni. Numery klasyfikacyjne, określone przez cenzury. Klasyfikacja ogólna, numery ogólne na świadectwach. Miejsca klasyfikacyjne podług rezultatów z jednego przedmiotu. Tak zwane „certowanie”.

Ważną kwestją, pozostającą w najściślejszym związku z cenzurą, jest kwestja klasyfikacji stopni czyli tak zwanej lokacji. Mamy przedewszystkim na myśli klasyfikację, ustanawianą na podstawie świadectw, wystawianych po dłuższych okresach czasu. O wartości tego urządzenia zdania są podzielone. Liczba pedagogów praktycznych, którzy je potępiają, jest niemała, a ich argumenty są bardzo poważne. Ponieważ jednak wielu ludzi rozumnych i doświadczonych go pragną i żądają, ponieważ uswięcił je dawny zwyczaj a rozporządzenia władz

je w wielu krajach wprost nakazują, przeto Pedagogika praktyczna, choćby jej autor nie należał do zwolenników tego urządzenia, nie ma prawa wprost go odrzucać, lecz ma obowiązek sumiennego zbadania argumentów pro i contra ku pożytkowi przyjaciół i nieprzyjaciół. Przyjaciele mogą z tych rozważań wyciągnąć przestrożę ku ostrożnemu i zręcznemu stosowaniu, a nieprzyjaciele to uspokojenie, że zarządzenia, którym nie możemy przyznać racji, można jednak wykonywać z czystym sumieniem, wyzyskując tylko ich dobre strony a odrzucając to, co w nich jest niewłaściwe.

Największa trudność całkiem sprawiedliwej klasyfikacji polega na trudności jej obliczenia. Wszak nie można do niej zaciągnąć całej osobowości; bo wartości etyczne nie dają się numerować, lecz tylko charakteryzować, i niepodobna ująć w liczbę tego, co w istocie duchowej nie daje się zmierzyć ani zważyć. A umożliwienie niemożliwości przez gwałt statystyczny ma wartość bardzo wątpliwą. Dlatego też w zarządzeniach o klasyfikacji najczęściej wyrzekają się przedstawienia przez nią wartości całej osobowości i określają tylko wartości intelektualne, t. j. miarę wiedzy i umiejętności, wyrażoną przez stopnie z rezultatów poszczególnych przedmiotów. Te stopnie wyraża się przez liczby, dodaje się te liczby i na pierwszym miejscu kładzie się sumę najwyższą (jeśli najwyższy stopień jest wyrażony przez 5, a najniższy przez 1); albo też ustala się klasyfikację dla każdego przedmiotu osobno, potem dodaje się numery tych różnych klasyfikacji szczegółowych i porządkuje się sumy, zaczynając od największej. Przy obydwu metodach uwzględnia się najczęściej różną wartość przedmiotów szkolnych, mnożąc np. stopnie z przedmiotów najważniejszych przez 3, z mniej ważnych przez 2, a najmniej ważne pozostawiając bez zmiany. Kaligrafji, śpiewu, gimnastyki, rysunków w jednych szkołach wcale nie liczą, w innych liczą.

Przy równych rezultatach uwzględnia się także stopnie z pilności, uwagi i sprawowania. Honorowego miej-

sea prymusa nie oddaje się nigdy uczniowi zdolnemu, jeśli skądinąd na nie nie zasługuje. Tak usiłują przez obliczenie jak najbardziej obiektywne uniknąć zarzutu samowoli i zadowolić poczucie sprawiedliwości. A jednak— jakże tu wygląda sprawiedliwość? Sprawiedliwość daje obrazy bezwzględnie słuszne, a numer cenzury tylko względnie słuszne. W klasie dobrze przygotowanej uczeń 15-ty na 20 może jeszcze stać na poziomie tej klasy, gdy tymczasem w klasie gorszej już uczeń 10-ty albo 12-ty na 20 nie wykazuje rezultatów dostatecznych. Nawet w tej samej klasie zdarzają się dziwne konstelacje. Np. w klasie z 40 uczniami 4 cenzury wykazują sumę 48, 3 sumę 49, 5 sumę 50. Te 12 cenzur wykazują tylko nieznaczne różnice, a jednak pierwszy uczeń wyprzedza ostatniego o całe 12 numerów. To daje powód do niesprawiedliwej oceny; bo pierwsi są zanadto wywyższeni, ostatni zanadto pokrzywdzeni.

Oprócz tego, zdarza się w dobrej klasie, że aż do numerów bardzo wysokich, np. aż do № 20, jeszcze po kilka razy napotyka się w cenzurze stopień «dobry». Z drugiej strony zaś w klasach złych często już uczeń 30 na 50 ma cenzurę bardzo mizerną. W takich razach trzeba uczniom i rodzicom dawać wiele wyjaśnień, w pierwszym wypadku, aby niewtajemniczonemu wytłumaczyć słuszność klasyfikacji i przekonać go o jej sprawiedliwości; w drugim wypadku zaś, aby ostrzec przed fałszywymi, zbyt optymistycznymi wnioskami pod względem spodziewanej promocji.

Należy dodać, że rodzice przykładają wielkie znaczenie do numerów porządkowych czyli klasyfikacyjnych i przez to nieraz całkiem pomijają i przeocząją stopnie z rezultatów lub przywiązują do nich małą wagę. Ojciec i matka spamiętają tylko numer porządkowy, o reszcie zapominają; gdyby nie było tych numerów, rodzice nie sądziliby tak mechanicznie, lecz staraliby się ocenić cenzury według ich istotnej wartości. Znaczenie pedagogiczne oddzielnych stopni bardzo się osłabia przez ich pod-

porządkowanie pod numer porządkowy. Powstaje również próżność i pycha, jeśli uczeń ma to szczęście, że lenistwo innych wysuwa go w górę, a z drugiej strony powstaje zniechęcenie i niezadowolenie, jeśli uczeń, wzorowy pod względem sprawowania, pilności i uwagi, w swym numerze porządkowym pozostaje znacznie w tyle poza leniwym, ale zdolnym, ponieważ «dla sprawiedliwości» nie wzięto w rachubę ich sprawowania, pilności i uwagi. Również i przy promocji stopień porządkowy niezawsze zgadzać się będzie z dojrzałością do wyższej klasy; bo uczeń z wyższym numerem porządkowym nieraz nie będzie mógł otrzymać promocji, ponieważ jest bardzo słaby w jednym z najważniejszych przedmiotów, gdy tymczasem inny, uszeregowany za nim, dostaje promocję, gdyż ma ze wszystkich przedmiotów stopnie dostateczne, choć niekoniecznie dobre.

Przyjaciele klasyfikacji według stopni wskazują na to, że to urządzenie niezmiernie ułatwia objęcie jednym spojrzeniem większych grup uczniów. Nie można temu zaprzeczyć; ale nie nam nie przeszkadza urządzać takich list porządkowych na użytek dyrektora i nauczycieli, nie wywołując jednak w rodzicach i uczniach wspomnianych powyżej fałszywych mniemań i pomyłek przez zapisywanie numerów porządkowych na cenzurach. Powiadają także, że numer porządkowy ma także znaczenie etyczne, gdyż przezeń uczniowie dowiadują się zawczasu, iż uznanie albo nagana, udzielana ludziom, są proporcjonalne do ich pracy; powiadają, że szkoła powinna naśladować życie publiczne, w którym istnieją pewne stopnie, rangi i godności. Ale zwróćmy uwagę na to, że stopnie i rangi w życiu publicznym polegają na tytułach i na stałych posadach płatnych, które w każdym razie zawierają coś charakterystycznego, gdy tymczasem klasyfikacja szkolna wyraża się tylko przez pustą, zimną i gołą liczbę. A przy tym minister, postawiony tak wysoko ponad soltysem wioski, nie zawsze przewyższa go swoją inteligencją tak bardzo, jakby się zdawać mogło; boć i zdrowy chłopski roz-

sądek również trzeba liczyć do inteligencji. Więc dziecko ma się przygotowywać do późniejszych — nieraz bardzo niemądrych — rang i stopni w życiu przez klasyfikację w szkole, posiadającą również wartość bardzo wątpliwą? Sądziłbym, że z temi różnicami stanowiska w życiu i wogóle ze stosunkami życiowymi, tak bardzo przepełnionemi przewrotnością i błędami, nie tylko dziecko, lecz i człowiek dorosły pogodzi się wskutek czegoś całkiem innego, mianowicie dzięki wewnętrznemu zadowoleniu, umocnionemu przez studia naukowe (w szkole naturalnie *cum grano salis*) i przez zagłębianie się w świat ideałów. Kto się nauczył patrzeć wstecz na przebieg historii i poznał, że w innych czasach istniały jeszcze większe niedorzeczności i niesprawiedliwości niż dzisiaj, kto się nauczył patrzeć naprzód i w górę ku idealniejszym ukształtowaniom, które może tu i owdzie kiedyś się urzeczywistnią, kto się nauczył uginać przed biegiem i porządkiem rzeczy, który istnieje, ale faktycznie powoli się ulepsza, ten nie potrzebuje tej propedeutycznej klasyfikacji w szkole; ta klasyfikacja może mu tylko odebrać chęć do pracy i odjąć wiarę w bezwarunkową sprawiedliwość szkoły i nauczyciela.

Na tym skończyliśmy rozbiór argumentów *pro i contra* w sprawie klasyfikacji podług stopni. Gdzie ona jest nakazana, zapobiegajmy temu, żeby nie była szkodliwa, żeby nie zaszkodziła ambicji uczniów, ich chęci do pracy i odwadze, oraz sądowi uczniów i rodziców o szkole. Rzecz nie ma się wprawdzie tak źle, jak się wyraził pewien pedagog: «Jakże można człowieka, osobnika, obliczać i streszczać w formułce matematycznej? Wszak to stanowisko, dawno przewyciężone!» Ale weźmy sobie do serca słowa Döderleina (*Lob des Schulpedantismus, öffentliche Reden*, str. 71 i nast.): «Usuniemy wedle sił swoich szkody owego urzędzenia, nie przywiązując zbyt wielkiej wagi do numerów klasyfikacyjnych i prosząc rodziców, żeby i oni nie mierzyli wartości swych dzieci wyłącznie według numeru, który otrzymały».

Ponieważ numery porządkowe podług stopni mają swe strony ujemne, więc usiłowano innym sposobem ustawić pewien rodzaj klasyfikacji, obierając nie numery porządkowe, lecz klasyfikację ogólną, numery ogólne. Te numery ogólne (najczęściej przyjmuje się ich 5) mają zawierać sąd ogólny o całej cenzurze. W tym urządzeniu upatrzone tę korzyść, że ono umożliwi lepsze i sprawiedliwsze ugrupowanie uczniów, i policzono mu za dobrą stronę, iż uwzględni nie tylko osiągnięte rezultaty, lecz także sprawowanie, uwagę i pilność, iż może wynagradzać wzorowe sprawowanie i usilną pilność przez wyższy numer klasyfikacyjny, gdy tymczasem złe sprawowanie i pilność mniej usilna przyczyniają się do obniżenia numeru. Na podstawie takiego numeru, powiadają, cenzura jest przez uczniów i ich rodziców słuszniej oceniana, a i szkoła może od czasu do czasu lepiej rozpałtrzyć cały tłum uczniów i mieć przed oczyma w tabelce przejrzystej. Mniemają także, że to urządzenie podnosi także poczucie honoru. Szkoda tylko, że w tym ustąpiowaniu wartości uczniów rzuca się do jednej kupy rzeczy najróżnorodniejsze, mianowicie wartości etyczne, polegające na pilności, uwadze, sprawowaniu i zamiłowaniu porządku, oraz wiedzę i umiejętność, ujawniającą się w rezultatach. To urządzenie może doprowadzić do tego, że uczeń z doskonałemi rezultatami, któryby mógł należeć do pierwszego rzędu, zostanie zdegradowany aż do trzeciego z powodu złego sprawowania, a przeciwnie uczeń słaby, ale pilny awansuje do rzędu trzeciego, a więc otrzymamy ten rezultat, że do jednego rzędu wsadzi się dwie istoty, nie mające z sobą nic wspólnego. Dodać należy, że przy ustalaniu rzędu na konferencji nauczycielskiej przedstawiciele poszczególnych przedmiotów, oraz przyjaciele i przeciwnicy ucznia osądzanego nierzadko zapuszczają się w taką walkę i spory o ustępstwa, że należy ją wprost nazwać marnowaniem czasu. *Experto credite!*

W niektórych szkołach jest zwyczajem, że oprócz rezultatów ogólnych, jeszcze w poszczególnych przed-

m i o t a c h rezultat każdorazowej pracy piśmiennej klasowej, zwłaszcza w językach, służy do ustanowienia klasyfikacji uczniów podług otrzymanych stopni. Takie urządzenie ma niejedno za sobą i niejedno przeciw sobie. W takim urządzeniu tkwi pewien bodziec i zachęta; uczniowie, którzy w tym przedmiocie należą do najslabszych, mogą przez uzyskanie lepszego miejsca otrzymać pewien pochop do usilniejszej pracy; przedewszystkim zaś to urządzenie jest sprawiedliwe, ponieważ określona liczba błędów w pracy piśmiennej bardziej przystaje do liczby porządkowej w klasyfikacji uczniów, niż zwykłe stopnie, przetłumaczone na numer. Jest tylko rzeczą niedogodną, że w tym razie zbyt łatwo przykłada się zbyt wielką wagę do prac piśmiennych, zapominając całkiem, że i zadania ustne mają swą wartość, zwłaszcza w lekturze autorów. Oprócz tego, do dobrego wykonania extemporaljów potrzeba pewnej rutyny, która u jednego może być większa niż u drugiego, ale nie zawsze odpowiada sprawności ucznia na innym polu. Ponieważ jednak dla niektórych, a nawet dla wielu uczniów potrzeba ciągłego bodźca zewnętrznego, to mimo pewnych wątpliwości możemy stosować z korzyścią taką klasyfikację według robót piśmiennych z języków, zwłaszcza, gdy chcemy poruszyć wielkie masy uczniów.

Mniej godne zalecenia jest tak zwane c e r t o w a n i e przy zadawaniu pytań i odpowiedzi, t. j. ciągle zmieniać miejsc, stosownie do tego, czy odpowiedź wypadła dobrze czy źle. Wogóle to urządzenie należy zaliczać do niepedagogicznych zakłóceń spokoju. Wprawdzie certowanie ma wywoływać ożywione współzawodnictwo i do znużonej klasy wprowadzać nowe życie. Ale czyż niemożnaby tego samego osiągnąć innemi, prostszemi środkami? Czyż szybkie, podniecające pytanie nie jest dostatecznym bodźcem, a oko nauczyciela wystarczającą zachętą, aby ożywić ospałych; czyż słowo nie jest dość skuteczne, aby wprowadzić ruch i życie do całej klasy? Czyż do tego potrzeba ciągłej wędrówki z wszystkimi manat-

kami, ciągłego falowania na wszystkie strony i brzydkiego kotłowania? Czyż na dobitkę mamy się jeszcze wciąż gniewać na głupkowatych i obojętnych nieponiów, którzy są bardzo kontenci, gdy mogą użyć trochę ruchu? Czyż uwaga uczniów, którą przecież zwykle osiągamy przez spokój, ma być ciągle zakłócana przez te wędrówki z miejsca na miejsce? Niechże lepiej działa sam przedmiot, siła, tkwiąca w samym przedmiocie, oraz osobowość nauczyciela z jej bogatymi środkami; wtedy nie potrzeba takich dziecinnych zabawek.

Wogóle więc nasz sąd o klasyfikacji podług stopni, o numerach porządkowych i ogólnych, o certowaniu nie wypada korzystnie. Ale dla jednego celu możemy zachować numery porządkowe uczniów, mianowicie dlatego, aby po pewnym okresie czasu, na końcu kwartału (albo tercjału, a zwłaszcza na końcu roku szkolnego, nauczyciel i dyrektor miał obraz, choć w przybliżeniu] dokładny, o tym, jak się przedstawia następstwo rezultatów ogólnych w klasie. Więc klasyfikacja podług stopni jest pożyteczna przynajmniej do użytku wewnętrznego; wedle potrzeby można o niej udzielać pewnych wiadomości rodzicom na ich zapytanie, wraz z odpowiednim objaśnieniem. Pozatym lepiej tych numerów porządkowych nie rozgłaszać; nazewnątrz pozostają nam inne sposoby, pewniejsze i bardziej niezaprzeczone, sprawiedliwsze i subtelniejsze. Często bronią klasyfikacji takiej tym, że świat jest tak usposobiony, iż trzeba do niego przemawiać sposobem nie całkiem wolnym od zarzutów, iż trzeba mu czynić ustępstwa, czyli—krakać razem z wronami. Ale szkoła nie powinna się bawić w ustępstwa i nie powinna ulegać słabości ludzkiej; powinna być sprawiedliwa we wszystkich swych środkach pedagogicznych.

40. Wstępowanie ucznia do szkoły. Egzamin przy przyjmowaniu do szkoły. Promocja uczniów. Istota promocji. Zasady. Kwestja uzupełnienia i wyrównania niedostatecznych rezultatów z jednego przedmiotu przez dobre rezultaty w dru-

gim. Uchwała o promocji. Egzaminy promocyjne. Egzamin-y dojrzałości.

Przy wstępowaniu do szkoły wyższej chodzi przede-wszystkim o ustalenie zdolności i stopnia wykształcenia, oraz wartości etycznej kandydata, którego mamy przyjąć do szkoły. Jeśli przybysz już chodził do innej szkoły, wtedy świadectwo tej szkoły wyjaśni nam większość tych punktów i ułatwi nam sprawę jego przyjęcia albo ogra-niczy ją do drobnych formalności. Skoro pomiędzy szko-łami istnieje porozumienie albo regulamin, przepisany przez władzę, regulujący przyjmowanie uczniów, przecho-dzących z jednej szkoły do drugiej, wtedy zarozumiałość partykularystyczna nie powinna przeszkadzać do uprzej-mego uwzględniania świadectw innej szkoły.

Gdzie zaś niema takiego świadectwa, albo jest świa-ductwo wątpliwe i niedostateczne, trzeba kandydata pod-dać egzaminowi. W każdym razie egzamin jest koniecz-ny, jeśli kandydat nie uczęszczał poprzednio do żadnej szkoły albo chodził do zakładu naukowego, którego pro-gram całkiem nie odpowiada programowi szkoły, do któ-rej chce wstąpić. W tych razach trzeba jednak egzami-nować oględnie i pozostawiać kandydatowi wielką swobo-dę wykazania swej wiedzy. Należy uwzględniać nieśmia-łość i niepewność ucznia, wstępującego w stosunki całkiem nowe; należy wyrównywać niedostateczne wiadomości z je-dnego przedmiotu przez lepsze wiadomości z innego; na-leży wziąć w rachubę poziom wykształcenia domu, w któ-rym uczeń przepędził swoje dzieciństwo poza szkołą; bo rękojmą owocnego rozwoju duchowego ucznia jest prze-dewszystkim jego otoczenie duchowe. W niektórych wy-padkach nie będzie można całkiem ściśle oznaczyć właś-ciwej klasy, do której trzeba by ucznia przyjąć na podsta-wie poziomu jego wiedzy. W takim razie trzeba go na pewien czas przyjąć do klasy, do której zdaje się być przygotowanym, aby wypróbować jego sprawność i usu-nąć wątpliwości.

Szczegółnej ostrożności potrzeba, gdy chodzi o ucz-

niów ukaranych albo wydalonych za karę. Tu potrzeba będzie zapytać dyrektora zakładu, do którego uczeń dotychczas uczęszczał, aby wyjaśnić, czy można ucznia przyjąć bez wahania, czy tylko warunkowo. Można by uniknąć niepotrzebnej straty czasu, a zarazem postąpiono by sprawiedliwiej, gdyby w świadectwach przy opuszczaniu szkoły sprawowanie ucznia zawsze było jasno określone, bez niepotrzebnych dodatków «prawie» albo «wogóle». Dla sprawiedliwej oceny sprawowania najlepszą wskazówką będzie jasne stwierdzenie określonych faktów. Wogóle w przyjmowaniu nowych uczniów należy zachowywać wielką staranność, sprawiedliwość i ostrożność, aby nie zapelniać szkoły żywiołami nieodpowiednimi i otrzymać dobrą podstawę do owocnej pracy nad postępami uczniów.

Wtedy i promocje do klas wyższych nie będą połączone z różnymi przykrościami i niedogodnościami. Promocje, podobnie jak przyjmowanie nowych uczniów, powinny być uskuteczniane starannie i sumiennie po wszechstronnym zbadaniu ucznia. Promocja będzie niesumienna, jeśli każdy nauczyciel sądzi tylko ze stanowiska swego specjalnego przedmiotu i nie zadaje sobie trudu dokładnego rozważenia wszystkich postępów ucznia i całej jego osobowości. Do tego potrzeba, żeby nauczyciel wytworzył sobie jasne i należyte pojęcie o całym akcie promocji, o jego znaczeniu, o zbadaniu dojrzałości ucznia do wyższej klasy, o postępowaniu, wskazanym w wypadkach wątpliwych, o znaczeniu poszczególnych przedmiotów, oraz o uwzględnianiu dojrzałości moralnej, jakoteż wyrównywania rezultatów z różnych przedmiotów.

Czy promocja jest aktem sądowym czy pedagogicznym, to mało obchodzi Pedagogikę praktyczną. Im bardziej pedagogicznie postępować będziemy, tym sprawiedliwsza będzie promocja; a im sprawiedliwsza będzie promocja, tym większe osiągniemy skutki pedagogiczne. Dla nas wystarcza proste wymaganie, żeby uczeń był w tej klasie, w której nauczanie będzie dla niego najlepsze, najowocniejsze i całkowicie zaprzatające jego siły. Przez to

rozwiązuje się także dalsze pytanie podstawowe, czy promocja ma mieć na oku dobro ucznia, czy całej szkoły. Ostatecznie bowiem interesa ucznia i szkoły, jeśli je dobrze pojmować będziemy i wyłączymy interesa uboczne wszelkiego rodzaju, będą identyczne, i obydwie zasady: *Salus scholae suprema lex esto*, oraz *Salus discipuli suprema lex esto*—połączą się harmonijnie. Dzielność i sprawność naukowa szkoły wogóle istnieć nie może bez dzielności i sprawności jej członków.

Jeśli uczeń jest uzdolniony do przejścia kursu klasy wyższej z jakim takim powodzeniem, należy go do niej przyjąć. Czy przytym należy być łagodnym, czy surowym, na to nie potrzeba długiej odpowiedzi; są to pojęcia bardzo elastyczne i bardzo subiektywne; bądźmy tylko bardzo surowi dla siebie samych i zadawajmy sobie zawsze pytanie, czy mamy ściśle na oku prawdziwe dobro ucznia przy jego ocenie, czy też przypadkiem nie wpłynęła na nas myśl uboczna o ułatwieniu sobie zadania przez gruntowne oczyszczenie klasy albo o rozgłoszeniu swej sławy przez osiągnięcie doskonałych rezultatów, któremi możemy błyszczeć, nie zadając sobie zbytecznego trudu.

Jeśli na promocję patrzeć będziemy z właściwego stanowiska, wtedy samo przez się upadnie i drugie pytanie, czy w różnych klasach należy postępować odmiennie. To zawsze zależeć będzie od różności samych uczniów, od ich zdolności, od ich dotychczasowego sposobu pracy i od większej albo mniejszej rękojmi, jaką nam daje ich swoista natura. U uczniów podrastających jeszcze, «drużgi rok» nieraz wywiera wpływ oczyszczający i pokrzepiający, i czas może być ich dobrym aniołem. U uczniów starszych można stawiać większe wymagania ich woli, niż u młodszych. Natury flegmatyczne tym głębiej pogrążamy w ich flegmie, gdy je zbyt długo pozostawiamy na tym samym miejscu; a natury sangwiniczne psujemy, gdy im przyznajemy zanadto wiele i stawiamy zanadto wielkie wymagania, których ich płochość wykonać nie zdoła. Tym

sposobem zawsze należy uwzględniać osobowość ucznia i z niej należy wychodzić przy ocenianiu jego dojrzałości do wyższej klasy, skoro same rezultaty nie są całkiem jasne i niewątpliwe.

Pierwszą i najmniej sporną zasadą promocji będzie ta, że ten uczeń jest dojrzały do promocji, który we wszystkich przedmiotach wykazał rezultaty dostateczne. W tym wypadku więc należy się trzymać faktów i niepotrzeba się wdawać w niepotrzebne debaty, czy i na przyszłość sprawność ucznia pozostanie taką, jaką jest. Jakkolwiek uczeń, który tylko dzięki ogromnym wysiłkom zdobył sobie stopnie dostateczne, może budzić obawę co do dalszego swego rozwoju, to jednak nie powinno nas powstrzymywać od stosowania jednakowej sprawiedliwości do jednakowych cenzur.

Że w poszczególnych przedmiotach dojrzałość ucznia należy mierzyć ich całkowitą wiedzą i całkowitemi rezultatami, t. j. zarówno rezultatami z zadań ustnych i z prac piśmiennych, to rozumie się właściwie samo przez się. Prace piśmienne są wprawdzie doskonałą miarą siły ucznia; ale istnieją jeszcze inne miary — są niemi codzienne doświadczenia i spostrzeżenia w ustnych stosunkach nauczyciela z uczniem. To, co jest napisane, często bywa przeceniane, zwłaszcza przez takich, którzy sami nie umieją tak swobodnie się wyrażać na piśmie, jakby powinni.

Więc przy rezultatach dostatecznych z wszystkich przedmiotów nie może być wątpliwości. Ale gdzie niema tej równomierności, tam nasuwa się pytanie o znaczeniu i ważności poszczególnych przedmiotów szkolnych. Zwykle je dziela na przedmioty główne i drugorzędne, ale niektórzy ostrzegają przed temi nazwami, aby uczniom nie wpajać lekceważenia tego lub owego przedmiotu i nie obrażać przedstawicieli jego przez niezasłużone poniżenie. Dziela je także na przedmioty trudne i łatwe; także większą albo mniejszą liczbę godzin, przeznaczonych tygodniowo dla każdego poszczególnego przedmiotu, rzucono na szalę, jako wartość większą albo mniejszą. Albo też od-

różniają przedmioty rozumowe i pamięciowe. Ale z temi wszystkimi odróżnieniami niedaleko zajdziemy.

Pewniejsza będzie nasza droga, jeśli rozstrzygającą różnicę upatrywać będziemy w tym, że przy promocji decydować będą szczególnie te przedmioty, których kursy są ściśle zakreślone, przy których następujący kurs zawsze opiera się na poprzednim i wraz z nim stoi i upada; w takich przedmiotach możność przyswajania sobie wiedzy w wyższej klasie ściśle zależy od dostatecznego przyswojenia sobie kursu klasy poprzedniej. Do tych przedmiotów należy zaliczać języki obce i matematykę; co do języków, można uczynić małe odróżnienie między językami starożytnymi a nowożytnymi, stosownie do tego, czy chodzi o poglądy humanistyczne czy o realistyczne. Bardzo ostrożnie należy postępować przy ocenie rezultatów z języka polskiego, chociaż czyli raczej właśnie dlatego, że tu chodzi o język ojczysty.

Że język ojczysty należy do przedmiotów głównych, że jest wprost przedmiotem najgłówniejszym, na to zgoda; więc w klasach niższych i średnich należy kłaść wielki nacisk na pewność ucznia w pisowni, przestankowaniu i gramatyce, a w klasach wyższych na jasność i przejrzystość treści, jakoteż poprawność i odpowiedniość formy. Ale zresztą szkoła nie powinna sobie przyswajać niejasnego sądu tłumu, jakoby było hańbą, jeśli młodzieniec polski nie umie napisać zręcznego wypracowania polskiego, i że zasługuje na Bóg wie co, jeśli tego nie umie. W niektórych razach to wymaganie może być sprawiedliwe, ale w innych nim nie jest. Właśnie w latach rozwoju, w których się znajdują uczniowie klas najwyższych, często tkwi pewna sztywność, niezręczność i pewne ubóstwo, a także lękliwość, nieśmiałość i skromność, które przecież trzeba również uwzględnić. Te wszystkie właściwości występują zwłaszcza wtedy, gdy bieżący egzaminu żąda wykonania w przeciągu 5 godzin rozprawki na jakikolwiek, niezręcznie postawiony temat; ale te właściwości mogą się wyrównać przy spokojniejszej pracy i w życiu późniejszym.

Takie usterki bywają zwykle zbyt surowo osądzane; a za to zwykle zbyt łagodnie osądza się nadmiar pustych frazesów, oraz sztukę wypowiedzania w wielu słowach niczego albo prawie niczego. Zato bardzo czułą powinna być szkoła na niewiadomość albo obojętność względem arcydzieł literatury ojczystej.

Delikatnie należy także traktować znajomość religii; przy promocji chodzi tylko o wiadomości i wiedzę, a nie o moralne skutki tej nauki. Są one zbyt delikatne i subtelne, aby można je zważyć i wymierzyć.

Jeśli mówimy o różnej ocenie różnych przedmiotów, niech nas nikt nie rozumie błędnie: łagodna ocena ma tylko wtedy wypaść na korzyść ucznia, gdy we wszystkich przedmiotach był pilny i przez to daje rękojmię, że będzie się starał uzupełnić swoje braki. Ale gdzie nie widać pilności, gdzie uczeń przez lenistwo, niedbalstwo albo nawet przez upór, ponieważ mu nie przypada do smaku pewien przedmiot albo nauczyciel, który go wykląda, całkiem się usuwał od pracy nad tym przedmiotem, tam należy oceniać rezultaty tak, jak się przedstawiają i nie należy przyznawać okoliczności łagodzących.

Usiłowano także ustanowić stałe i określone zasady, wyrażone w liczbach, ażeby sobie ułatwić trudną sprawę promocji przez pewien rodzaj postępowania rachunkowego. Powiedziano sobie: «Niedojrzałość w dwóch przedmiotach głównych wyłącza promocję» albo też: «Stopień niedostateczny z jednego przedmiotu głównego, albo nie całkiem dostateczny z dwóch przedmiotów głównych nie dopuszcza do promocji, jakoteż stopień nie całkiem dostateczny z jednego przedmiotu głównego i dwóch podrzędnych», albo także: «Jeden stopień niedostateczny z przedmiotu drugorzędnego zasługuje na beneficium indulgentiae, dwa zaś tylko wtedy, gdy istnieje usilna pilność i dobre sprawowanie. Przy więcej niż dwóch stopniach niedostatecznych z przedmiotów drugorzędnych albo przy jednym stopniu niedostatecznym z przedmiotu głównego potrzeba kompensacji». Są to wszystko propo-

zycje, wyglądające bardzo dobrze i pięknie na papierze i w teorii, oddające nam też niekiedy dobre usługi w niektórych wypadkach. Ale noszą na sobie tę cechę znamiennej wszelkich ocen rachunkowych, gdy chodzi o żywych ludzi, mianowicie, że najczęściej odmawiają posłuszeństwa i że pomimo jasności zewnętrznej, jednak wewnętrznie rzeczy bardzo różne mogą podlegać ocenie. Czy przedewszystkim treść pojęciowa stopni zewnętrznie jednakowych jest także jednakowa wewnętrznie? Czyż jeden nie daje dwójki, gdzie drugi daje odrazu jedynekę? Czyż przyczyna stopnia niedostatecznego u jednego ucznia nie może tkwić w całkiem innej rzeczy, jak u drugiego? To wszystko i jeszcze wiele innych rzeczy należy wziąć w rachubę.

A teraz przejdźmy do trudnej kwestji kompensacji, do kwestji, czy wolno nam w pewnych razach i dla pewnych przedmiotów wyrównywać rezultaty dobre z niedostatecznymi i pokrywać niejako ostatnie pierwszemi, podnosić je, jakby minusy przez plusy. Tutaj również usiłowano dojść do stałych norm przez różne piękne sztuczki arytmetyczne, wzdychano nawet do ogólnych przepisów z góry. Na szczęście, do tych przepisów nie wszędzie jeszcze doszło; bo ludzie rozumni i doświadczeni dobrze wiedzą, że poprostu niepodobna znaleźć normy stałej i sprawiedliwej nie tylko dla wszystkich przedmiotów szkolnych, ale i dla wszystkich potrzeb indywidualnych ucznia. Trzeba będzie raczej poprzestać na zasadach ogólnych i przenosić te zasady rozumnie i sumiennie na każdy wypadek szczegółowy. Przedewszystkim należy sobie zadać pytanie, czy uczeń wykazał swoją pilność niewątpliwie, czy przez swoje dotychczasowe postępy w przedmiocie, o który chodzi, uprawnia nas do oczekiwania, że ostatecznie mu się uda w następnym roku zbliżyć się do celu klasy, bez uszczerbku dla innych przedmiotów. Należy także zwrócić uwagę na to, czy dobre rezultaty, osiągnięte przezeń w innych przedmiotach tej samej wartości, pozwolą uczniowi zyskać tyle czasu, aby

mógł skupić swoje siły i pilność ku wypełnianiu braków. Jeśli możemy mieć tę nadzieję, to miejmy odwagę do spróbowania kompensacji stopni.

Więc należy żądać intelektualnej dojrzałości do promocji. A to rozstrzyga także pytanie, czy brak moralny może przeszkodzić promocji. Kto na to pytanie odpowiada twierdząco, ten z zatrzymania ucznia w tej samej klasie czyni środek karny; a takim ono przecież nie jest i nie powinno być. Gdybyśmy z niego uczynili środek karny, zaprowadzilibyśmy pewien rodzaj więzienia za długi, z którego uciec mimo najlepszych chęci nie mógłby się wydostać w ciągu całego roku. Wszak mamy dosyć środków karnych i nie potrzebujemy nadawać pozostawieniu ucznia w tej samej klasie pewnej cechy aktu zemsty. Zresztą takie wypadki, w których usterkom moralnym towarzyszy pewien nadmiar intelektualny, są bardzo rzadkie; bo w każdym razie należy to do wyjątków, jeśli na tej samej glebie, na której rośnie chwast złego sprawowania, wyrastają także dobre rezultaty. Więc chyba niema wątpliwości, że należy dawać promocje tylko na podstawie osiągniętych rezultatów. Bo wiek ucznia, jego dłuższy pobyt w tej samej klasie, stan albo majątek rodziców nie należą przecież do umysłowej dojrzałości ucznia. Propter intelligentiam, non propter barbam!

Dochodzimy do właściwej sprawy promowowania, do sesji i uchwały ostatecznej. Poprzedzać ją powinien jak najstaranniejszy wykaz uczniów, których promocja jest zakwestjonowana, wykaz, sporządzony przez gospodarza klasy. Na podstawie poszczególnych stopni, powinien on ułożyć listę uczniów i podzielić ją na trzy grupy, mianowicie takich, którzy niewątpliwie bez narady są uznani za dojrzałych do promocji, na uczniów wątpliwych, o których będzie się trzeba naradzać, i na grupę trzecią, których niewątpliwie należy pozostawić w tej samej klasie. Taka lista ułatwia obrady; bo uczniowie jednego

rodzaju będą omawiani razem, i prawie niemożliwe będzie promowowanie uczniów o wartości całkiem odmiennej.

Bardzo sporna jest kwestja, czy w razach wątpliwych należy promocję ucznia poddać głosowaniu. Jeśli w kolegium nauczycielskim panuje zdanie, że nauczyciel przez jurystyczną próbę głosowania zbliża się do godności sędziego, dyrektor może postąpić dobrze, jeśli sprawę podda głosowaniu; ale jeśli dyrektor ma przekonanie, że tu nie chodzi o *maiora*, lecz o *saniora*, że głosy należy ważyć, a nie liczyć, i że większość głosów nie jest bynajmniej próbą sprawiedliwości, wtedy ma prawo skorzystać z swego prawa *veto*, jak mu nakazuje sumienie i obowiązek podpisywania uchwał sesji i odpowiedzialność za nie.

Czy obrady nad promocjami powinny być przeprowadzane egzaminami promocyjnymi? Z wielu stron je zalecano, aby dyrektor i nauczyciele mieli dokładny obraz ucznia i aby można usunąć wszelkie wątpliwości. Ażeby jednak te egzaminy miały rzeczywiste znaczenie, trzeba by je rozciągnąć na wszystkie przedmioty i poddać uczniów egzaminowi piśmiennemu i ustnemu, temu ostatniemu najlepiej w obecności wszystkich nauczycieli. A to wymagałoby nakładu czasu, nie pozostającego w żadnym stosunku do korzyści, którą możnaby stąd otrzymać. Bo najczęściej dowiedzianoby się tylko tego, o czym już poprzednio się wiedziało.

Cokolwiek można powiedzieć na korzyść egzaminów promocyjnych, zawierają one wiele niedogodności i nadużyć; ktokolwiek przez długie lata przypatrywał się takim egzaminom, temu nasunąć się musi niejedna wątpliwość: Czyż wskutek tego niejeden nauczyciel dokładnego poznania wiedzy i umiejętności swoich uczniów nie odkłada aż do dnia egzaminu i czy nie okaże się dlatego wielka liczba uczniów, o których nie wyrobił sobie jeszcze stałego sądu? Czyż nie lepiej wyrobić sobie w ciągu całego roku przez staranne konferencje wierny obraz o rezultatach, osiągniętych przez każdego ucznia i już przy cenzurze, poprzedzającej ostatni kwartał, podzielić sobie uczniów na

takich, o których należy mieć szczególne staranie, i na takich, którzy już sobie sami dadzą radę? Jeśli owa cenzura poinformowała rodziców, że przyszła promocja jest wątpliwa, to faktycznie uczyniono wszystko, aby osobny egzamin promocyjny uczynić niepotrzebnym. Jeśli zaś mimoto zdarzą się niekiedy pewne wątpliwości, to przecież można zawsze jeszcze poddać ucznia egzaminowi, bez potrzeby obarczania wszystkich uczniów i nauczycieli całym aparatem egzaminacyjnym. A czyż nie może się zdarzyć, że uczniowie zdolni, ale leniwi bardzo chętnie wszystką swoją pracę odkładają aż do końca roku, aby niedostateczne wyniki całego roku pokryć dobrym rezultatem egzaminów? Czyż pomimo wszelkich ostrzeżeń nie ukaże się specjalne «wykuwanie» na egzamin, pospieszne przyswajanie sobie wiadomości, które się rychło zapomni? Kto jest zmuszony na te pytania odpowiedzieć twierdząco, ten zapewne poważne zbadanie ucznia rozdzieli sobie na cały rok szkolny.

Staranna praca w ciągu całego roku uczyni także niepotrzebnymi promocje warunkowe i różne «poprawki». W każdym razie można uczniowi, który w jednym przedmiocie osiągnął stopień niedostateczny, nie przeszkadzając jednak promocji, przyznać zwłokę na przeciąg całego roku następnego, zapowiadając, że jeśli wtedy nie wypełni braków, to będzie bez litości zatrzymany w tej samej klasie.

Pozostaje nam jeszcze rzucić okiem na egzamin dojrzałości, który po pewnym przeciągu lat, ośmioletnim albo dziewięcioletnim, ma stwierdzić całkowity poziom wykształcenia ucznia, aby tenże mógł odtąd samodzielnie dążyć naprzód do pewnego określonego zawodu. O sposobie odbywania tego egzaminu różne regulaminy egzaminacyjne podają wyraźne przepisy. Pedagogika praktyczna ma za zadanie dostarczanie do tych regulaminów pewnych zasad ogólnych, które powinny towarzyszyć egzaminującemu w jego pochodzie. Egzaminujący powinien sobie dobrze uświadomić poziom wiedzy ucznia, jakoteż

jego dojrzałość moralną, oraz wszystko to, co wie o uczniu, powinien umieć przyoblec w jasną i sprawiedliwą formę, aby komisja egzaminacyjna mogła otrzymać wierny obraz młodzieńca. Wtedy odrazu się pozna, czy ma się przed sobą ucznia niewątpliwie dojrzałego, czy wątpliwego, i stosownie do tego będzie można pokierować dal- szym egzaminem.

Przy zadawaniu robót piśmiennych trzeba znać wiedzę i sprawność uczniów, aby tak postawić wymagania, iżby głowy średniej miary mogły je wykonać, a lepsi uczniowie mieli sposobność zdobycia sobie stopnia dobrego. Aby tu trafić w sedno, trzeba myślą przebiec całą ścieżkę, po której się prowadziło uczniów aż do przedśionka egzaminu. Przy egzaminie ustnym zaś wchodzi w swoje prawa sztuka zadawania pytań. Jak często wielu nauczycielom brak tej sztuki, o tym wie każdy, który był obecny na wielu egzaminach. Jakże często bywa jedynie winą pytającego, że nie otrzymuje odpowiedzi. Pytać się o to, czego kto inny nie wie, to wielu potrafi; ale pytać się o to, co inni wiedzą, to umie niewielu. Bo do tego potrzeba daru, umiającego ożywiać umysły i tak myśli wprawiać w ruch, że wejdą na właściwą drogę i znajdą swój cel. Z tym darem powinna się łączyć życzliwość; ona działa tak, jak łagodne słońko wiosenne, tworzące życie i ożywiający zarodki. Ale ileż to razy widziałem, jak wizytator albo radca szkolny swym zrządzeniem i mru- kliwością popsuł całą sprawę, albo żółciowy i wzburzony egzaminator wtrącił biednego ucznia w nieszczęście!

Przy ocenianiu rezultatów zarówno z prac piśmiennych, jak z odpowiedzi ustnych, nie należy być zbyt drobiazgowym i małostkowym, lecz trzeba raczej obejmować całość; należy też ganić i chwalić właściwie, t. j. ganiąc, należy usiłować wykryć przyczynę błędu i stosownie do tego, jeśli można, wytłumaczyć błąd, nie posuwając się jednak w tym dążeniu zbyt daleko; a chwalać, powinni- śmy również dobrze wiedzieć, dlaczego chwalimy. W oby-

dwu razach należy sądzić rozumem, popartym przez serce życzliwe, a nie z małodusznością.

41. Indywidualność i przyrodzone porywy uczniów. Indywidualność uprawniona i nieuprawniona. Nasz obowiązek ścisłej obserwacji indywidualności. Obserwacja i traktowanie głupoty. Zrozumienie porywów i wymagań przyrodzonych ucznia. Właściwe traktowanie skłonności ucznia do lubieżności. Obserwacja i ocena temperamentu. Charakterystyki uczniów. Ich wartość i korzystanie z nich.

Już niejednokrotnie w rozdziałach poprzednich położyliśmy nacisk na to, że należy bardziej uwzględniać osobowość w wychowywaniu masowym i że nie należy zbyt wysoko stawiać schematycznych liczb i numerów. Doszliśmy tu do wymagania, stawianego dziś słusznie szkole wyższej, żeby w niej indywidualność była dobrze uwzględniana i słusznie oceniana. Nie można tego wymagania odeprzeć drwinami; tylko wtedy należy je odrzucić, gdy jest stawiane w fałszywym znaczeniu. Niektórzy bowiem życzą sobie, żeby szkoła przyjmowała indywidualność ucznia taką, jaką jest, t. j. brała osobowość jego za skończoną i niezmienną, uwzględniając i ceniąc ją ze wszystkim, co w sobie zawiera. Ponieważ zaś popędy i dążenia ludzkie często bywają złe już w dzieciństwie, więc takie życzenie znaczyłoby, iż należy utwierdzać uczniów w ich wadach, w ich złych skłonnościach i niebezpiecznych dziwactwach i pozwalać wyrastać swobodnie różnym chwastom. Rozumie się samo przez się, że takie wymagania należy energicznie odrzucać.

Wszak wspólne wychowywanie dąży do wysokiego celu, żeby jednostki z ich poszczególnymi rysami, skłonnościami, zdolnościami, potrzebami i nałogami wciągnąć do ramy ogólnej, poddać pod rozkaznik kategoryczny obowiązku; jednostka ma część swej indywidualności poświęcić dla dobra ogólnego, jakoteż dla własnego dobra, ażeby po przystosowaniu się do mikrokosmosa szkoły, później umiała się stosować do makrokosmosa społeczeństwa, państwa i szerokiego świata. A to obejść się nie może bez

pewnej surowości i przykrości, bez krępowania i nacisku, bez pewnego bólu. Ból jest przyjacielem naszym, gdyż radzi dobrze.

Ale jakkolwiek rzecz tak się ma, jednak panowanie prawa i porządku nie jest jeszcze tyranią; krępowanie indywidualności nieuprawnionej nie jest jeszcze stłumianiem wszelkiej uprawnionej swoistej natury, albo jej bezwzględnym ignorowaniem. Wszak musiało to nastąpić, że wraz z państwowym uregulowaniem stosunków szkolnych i do szkół wyższych wcisnął się pewien duch militarny. Ten duch wymaga pewnej miary schematyzowania, czegoś w rodzaju pedagogiki koszarowej i kaprałskiej. Ale przytym jednostka nie powinna spadać do znaczenia pustego, martwego numeru, bo to nawet w dobrze prowadzonych kompanjach wojska nie powinno się zdarzać. Uczeń powinien raczej pozostać osobą, być traktowanym, ocenianym i szanowanym, jako osoba, o ile na to pozwala wzgląd na dobro ogólne. Bo gdybyśmy zwracali uwagę jedynie na cele ogólne, to wychowywanie szkolne wyzbyłoby się mogło wszelkiej swobody i ochoczości.

Nie można zaprzeczyć, że dzisiejsze szkoły, zwłaszcza te, które mają wielu uczniów, są zmuszone zwracać większą uwagę na wyrównanie głów, niż na wyzyskanie ich zdolności. Nie możemy wiele pracować według własnego upodobania i przekonania, lecz musimy się stosować do przepisów i programów, ustanowionych z góry; jednakowa wiedza, jednakowa umiejętność, jednakowe poczucie obowiązku—to nasze «cele urzędowe»; a jednak—czyż całkiem niepodobna uwzględniać także zdolności i skłonności osobistych, swoistej natury jednostki, indywidualności, o ile są uprawnione, i niekiedy także z życzliwością pielęgnować dobre zarodki, tkwiące w uczniu? Sądzę, że można. Jeśli kto wywody nasze nazwie pedagogiką przyszłości, to nie przeczę, że są one trochę za nadto idealne, że poniekąd sięgają w dziedzinę, która dla szkoły przy mnóstwie innych jej prac jest zamknięta. Mo-

że jednak się znajdzie niejeden miłośnik indywidualnego sposobu traktowania młodzieży i subtelniejszej pracy pedagogicznej; znajdzie się zapewne także niejeden dowcipniś, zbywający takie usiłowania drwinkami. Będziemy wtedy mieli jeszcze jeden dowcip, dotyczący usiłowań pedagogicznych, dowcip równie tani, jak inne dowcipy tego rodzaju.

Że poniższe wywody także niejednego nauczyciela zadrasną w jego drażliwości, gdyż będzie je brał do siebie, to jest rzeczą naturalną; ale z tym nie liczy się Pedagogika praktyczna, której autor stosuje ją również do siebie samego, znając swoje słabostki i usiłując innych przed nimi ostrzegać; ona powinna się trzymać zasady, że nauczyciel powinien być czulszy na radość z nauczania się czegoś, niż na przykrość z przeświadczenia, że mu jeszcze wiele brakuje do doskonałości.

Naturalnie, zapuszczając się w dziedzinę charakterów jednostkowych, możemy je kreślić tylko w ogólnych zarysach, możemy tylko napomykać i dawać pewne wskazówki, które są i muszą pozostać aforystyczne, zwłaszcza, że przecież głównym zadaniem Pedagogiki praktycznej są inne zagadnienia, mające na oku całą masę uczniów, oraz traktowanie materiału naukowego i karności ogólnej.

Przedewszystkim możnaby czynić więcej obserwacji indywidualnych, niż to się zwykle dzieje. Osobowość ucznia zbyt łatwo dla nas znika poza przedmiotem, który wykładamy. Dla przedmiotu mamy komentarze, objaśnienia, słowniki i Bóg wie, co jeszcze; studjowanie zaś osobowości wymaga subtelniejszego daru spostrzegawczego i właśnie wskutek tego jest bardzo ponętne i sprawia nam wielkie zadowolenie. Ucznia uważa się często zanadto za konieczny tylko dodatek, a wiedzę i nauczanie za rzecz główną. Traktuje się go, jakby jakiś przedmiot, który trzeba opanować i podbić, a nie jako istotę, zasługującą na nieuprzedzoną obserwację, na nieuprzedzoną życzliwość, całkowite zrozumienie i na miłość, pokrewną z wiernością, nieustannie ważącą na subtelnej

szali rozważi i czyniącą coś więcej nad obliczanie błędów i udzielanie stopni. Dobrze, jeśli takim obliczaniem wytworzamy sobie obiektywną podstawę; ale źle będzie, jeśli na tym poprzestaniemy i przy ocenianiu istoty i wartości ucznia nie wejrzymy głębiej i nie zastanowimy się nad tym, skąd błędy pochodzą i jak im zapobiegać.

Źle będzie również, jeśli przewinienie ucznia rozpatrywać będziemy jedynie ze stanowiska policyjnego i tylko w tym celu, żeby je zganić w cenzurze, jeśli na wady i uchybienia uczniów nie będziemy patrzeć ze stanowiska wyższego, mianowicie ze stanowiska badania i spostrzegania psychologicznego. Nie wglądamy dość głęboko. Gdybyśmy to czynili, nasza działalność nauczycielska zyskałaby wielki powab przez działalność spostrzegawczą. Ale jak się do tego zabrać? Nie jest to całkiem łatwe, lecz dobra wola usunie niejedną trudność. Wiele zyskamy już przez to, jeśli z uczniami, którzy są dla nas zagadką i szkopułem, pomówimy w cztery oczy i wytkniemy im ich wady z życzliwością i bez miny policjanta. W takich rozmowach należy niekiedy używać imienia chrzestnego ucznia w celu poufalszego zbliżenia. Jeśli uczeń zapomni, że mówi do niego *nauczyciel*, jeśli będzie miał wrażenie, że do niego przemawia przyjaciel, wtedy łatwiej otworzy się jego wnętrze, i wtedy dokonamy najcenniejszych odkryć: Co dotychczas zwałaliśmy na samego chłopca, to może być skutkiem opacznego wychowania domowego; co z początku wydawało się nam brakiem wiedzy i zdolności, to okaże się brakiem woli, i naodwrot; poznamy słabości i rozstroje cielesne, a nawet wady organiczne (np. tępy słuch), o których nie wiedzieliśmy dotychczas, ponieważ uczeń wstydził się do nich przyznać przed całą klasą; wtedy i lenistwo nie będzie zawsze tą samą rzeczą, lecz odróżniać będziemy różne jego typy, jakoto gnuśność fizyczną, flegmę, cbojętność umysłową, dziecinną chęć do zabawy, brak uporządkowanej pracy i przyzwyczajenia do niej, alb ostan chorobliwy jakiegokolwiek rodzaju.

A cóż dopiero głupota? Co pocniemy z nią i z jej przedstawicielami? Jeśli prawdą jest, że z głupotą nawet bogowie walczą nadaremnie, wtedy moglibyśmy się z nią poprostu pogodzić i nie potrzebowalibyśmy wcale próbować oświecania głupców. Ale na szczęście nie wszystko jest głupotą, co tak nazywają; niejeden nazywa ją tak tylko dlatego, aby sobie zaoszczędzić dalszych kłopotów. Praktycznej Pedagogice bardzo na tym zależy, żeby właśnie tutaj mieć jasne pojęcie i odróżniać pozorną głupotę od prawdziwej; a o tym właśnie zbyt często nie pamiętamy. Bo skądżeby to pochodziło, że tak często wydajemy surowy wyrok: «ten chłopiec jest głupi; z niego nic nie będzie!» a jednak ten wyrok przez późniejszy rozwój ucznia nie zostaje potwierdzony, że raczej wielu «głuptasów» później się bardzo wiele nauczy i «wyjdzie na ludzi», jeśli będą właściwie uczeni i prowadzeni?

U małego dziecka prostotę często nazywamy głupotą, ponieważ nie ma jeszcze wielostronnego doświadczenia i zrozumienia rzeczy. Prostota nie ujmuje jeszcze wielu rzeczy, pojmuje jeszcze niewiele; głupota zaś tę trochę, którą ujmuje, pojmuje opacznie. Jej cechy okazują się w tym, że pomimo usilnych prób nauczania się czegoś, nie widać postępów, i że utrwalenie wiedzy jest bardzo trudne albo prawie całkiem niemożliwe. Takim uczniom trudno jest nie tylko uczyć się, ale i myśleć. Wytwarzanie i kojarzenie wyobrażeń nie udaje im się; nie mogą pojąć związku przyczynowego. Jeśli mamy przed sobą taki całkowity defekt, wtedy jest źle; tu nie pomoże żaden środek pedagogiczny; nie pomogą też rady, udzielane rodzicom; bo ponieważ jabłko pada niedaleko od jabłoni, natrafimy na podobne własności w domu rodzicielskim; i tam jest brak właściwego zrozumienia pojęcia głupoty.

Na szczęście rzecz rzadko ma się tak, żebyśmy mieli przed sobą głupotę całkowitą; o wiele częstsza jest głupota częściowa, czyli pewna jednostronność. W niej władza sądenia jest czynna tylko częściowo albo jednostronnie albo tylko szczególnym sposobem. Jeśli do takiej władzy sądenia zbliżymy wyobrażenia naoczne, to ona łatwo

je umie; jeśli zaś napotka wyobrażenia albo pojęcia abstrakcyjne, wtedy rozum odmówi posłuszeństwa, gdyż jest tępy i ograniczony pod względem pojęć. Słabość rozumu zachodzi i wtedy, gdy wyobrażenia nie mogą się utrwalić, ponieważ zdolność ich ujmowania nie jest dość giętka, nie posiada zdolności kojarzenia i nie zatrzymuje prawie żadnych wrażeń, albo tylko takie, które są wbijane w głowę i wykuwane. U innych znowu wyobrażenia zbyt mocno się usadowiły, wskutek czego nie mogą wynurzać się na powierzchnię i być wprawione w ruch, chyba że do nich przyłożymy pewien rodzaj pompy ssącej albo tłocznej. Tacy uczniowie nie umieją uświadomić sobie swoich wyobrażeń, ich sobie przypomnieć, czyli raczej ich myśli nie mogą się wydobyć na jaw.

Jakich środków użyjemy przeciw takiej głupocie częściowej? Przedewszystkim potrzeba tu cierpliwości i ciągłego ćwiczenia pamięci i rozumu. Jeśli uczeń pojmuje tylko niektóre przedmioty, należy w nich go przedewszystkim ćwiczyć i kształcić, aby od nich niejako przerzucić most do innych dziedzin wiedzy. Nie stosujemy tylko gwałtów i bicia. Można też użyć różnych dróg ubocznych. Np. gdzie brak prawdziwych pojęć, można przez obrazy, środki poglądowe i zarysy zbliżyć się do pojęć.

Przedewszystkim zaś potrzebna jest obserwacja, aby się przekonać, czy ci, których na pierwszy rzut oka uważamy za głupich, nie cierpią na inne wady, popierające głupotę, jakoto: lenistwo myśli, brak zainteresowania, obojętność. W tym razie należy użyć wszelkich możliwych dźwigni, aby obudzić zainteresowanie: pochwały albo nagany, kary albo nagrody, wskazania na pożyteczność tego, czego mają się nauczyć, i na szkodliwość ciemnoty. Uczeń może być też tylko znużony myśleniem, zwłaszcza gdy pochodzi z domu, w którym zbyt pieczołowicie i ochraniająco działalność jego rozumu, wskutek czego rozum stał się ociężałym i nieruchliwym; duch może byłby chętny, ale nadmiar ciała czyni go słabym. W tym razie trzeba przedewszystkim odjąć mu trochę wagi cielesnej, aby

duchowi dać pole do ruchliwego działania. Takie ulżenie można osiągnąć w sali gimnastycznej. Przedewszystkiem zaś należy poradzić rodzicom i wychowawcom, żeby przez rozumnie wymierzone odżywianie i przez wysilony ruch uwolnili chłopca od nadmiaru ciała, aby dać pole wrażeniom duchowym.

Znużenie myśli napotkamy także tam, gdzie dzieci uczono za wcześnie zbyt wielu rzeczy, gdzie sprężystość duchowa jest osłabiona wskutek przedwczesnej dojrzałości, albo gdzie dzieci oduczyły się myślenia, ponieważ zawsze ktoś inny je zastępował w myśleniu: babka, matka, ciotka, guwerner albo guwernantka. Takich uczniów jak najprędzej należy postawić na własnych nogach i nauczyć ich ochoty do własnej pracy i własnego myślenia.

Często miesza się roztrzepanie z głupotą. Dzieci roztrzepane nie są pozbawione zainteresowania, ale interesują się zbyt wielu i zbyt odmiennymi rzeczami; ich myśli wciąż odbiegają do zabawki i rozrywki. U tych uczniów wyobrażenia wciąż przeskakują, zwłaszcza gdy są nerwowi. Własne pomysły są jeszcze zbyt rozmaite i silne, nie chcą zamilkać wobec przedmiotu lekcji; często krzyżują się i gonią nawzajem, wskutek czego jedna myśl potyka się o drugą. Takim naturom potrzeba spokoju; trzeba je wciąż nieubłaganie zmuszać do zachowywania porządku w toku myśli; jeśli tego od razu nie możemy dokazać na większą skalę, przyzwyczajmy takich uczniów do ćwiczenia się w mniejszych, uporządkowanych zakresach myśli. Tacy roztrzepańcy powinni w każdej pracy być zmuszani do jak najściślejszego porządku i podziału czasu.

Jakkolwiek to brzmi paradoksalnie—i głębokie uzdolnienie może mieć pozory głupoty. Są uczniowie, którzy w cichości zbierają niejedno i myślą swoim sposobem, ale nie mają zdolności do wydobywania czegoś z swej zebranej wiedzy na rozkaz i zawołanie. Natury, zamknięte w sobie, nieraz nie mogą znaleźć słów na wypowiedzenie swych wiadomości. Aleksander Humboldt aż do dwuna-

stego roku życia był w domu rodzicielskim nazywany «głuptasem». O wielkim przyrodniku Lineuszu i o sławnym Hufelandzie nauczyciele byli przekonani, że z nich nigdy nic nie będzie. W takich osobistościach tkwią zarodki, które się rozwijają powoli, nie tak jak chwasty, które dziś zasiane, już jutro bujnie wyrastają. Natury gruntowne potrzebują czasu do rozwoju; nie umieją, jak szczęśliwe natury powierzchowne, tak prędko zamieniać swej wiedzy na szybką i zręczną sprawność. Głębsze wnikanie w rzecz nieraz wprost przeszkadza szybkiej sprawności; dlatego natury głębsze bywają nieraz nieśmiałe, nieobrotne i zakłopotane, wiedzę swą wydają z siebie dopiero wtedy, gdy ją całkiem przetrawiły; przeto dla sądu powierzchownego wydają się «głupcami», dopóki trwa ten okres przetrawiania; rosną one powoli, ponieważ ich wiedza zapuszcza głębsze korzenie. Rozum i mądrość wymagają czasu, rzeczywista głupota prędko się wygada. Dlatego głupiutki garson hotelowy prędzej się nauczy paplać po francusku, niż uczeń, przyzwyczajony do gruntownej pracy.

Cechy, któremi usiłowano określić pojęcie «głupoty», są jeszcze bardzo chwiejne i niepewne i wykazują raczej, czym głupota nie jest, niż czym jest. Słusznie więc czytelnik ostatecznie zapyta: Czymże właściwie jest głupota? Skoro to zapytanie będzie przeniesione do codziennego życia szkoły, cel Pedagogiki praktycznej będzie osiągnięty, gdyż przez rozważanie głupoty chciała tylko wykazać, jak rozmaite mogą być sposobności do obserwacji indywidualnej.

Także w innych wypadkach można czynić obserwacje w różnych kierunkach i sposobem najrozmaitszym. Jest zwłaszcza subtelną sztuką, jeśli kto umie czytać w oczach ucznia; oko jest zwierciadłem wszelkich poruszeń duszy: z niego można poznać, jak uczeń co przyjmuje, jak walczy z przeszkodami, jak wątpi, wierzy i ufa, z jaką siłą woli usiłuje pokonać swe przeszkody. Inne sposobności należy również wyzyskać. W klasie będzie

można obserwować, jak uczeń się zachowuje wobec pochwały i nagany, i stąd wyprowadzać swoje wnioski o dalszym traktowaniu ucznia. Rezultaty szczególnie pomyślane z tej lub owej dziedziny powinny nas zastanowić. Omawiania na sesjach i z oddzielnymi kolegami doprowadzą nas do nowych wniosków; zwłaszcza nauczyciel religii, jeśli czyni coś więcej ponad zadawanie lekcji i jeśli ma w sobie coś z duszpasterza, będzie mógł nam dostarczać cennych informacji. Także na spacerach w lesie i w polu, na dziedzińcu szkolnym, słowem, wszędzie, gdzie panuje większa swoboda, niż w murach szkolnych, należy się zbliżać do ucznia w celu obserwacji. W czasie gimnastyki i zabaw bystre oko dostrzeże również przymioty, które w ślimaczym domku klasy ukrywają się i są niewidzialne. To wszystko i jeszcze inne rzeczy, np. studjowanie fizjognomji, może nam dostarczyć materiału do obserwacji indywidualnej; bo i fizyczne właściwości osoby, zwłaszcza występujące w twarzy, nie są przecież tak całkiem niezależne od pobudek psychicznych, żeby nie miały dawać pewnych wskazówek dla obserwacji, z której, co prawda, tylko ostrożnie należy wyciągać wnioski.

Kto dobrze obserwował, powinien znajdować właściwy sposób postępowania i zdobyć sobie właściwe rozumienie ucznia. Przedewszystkim nie żądamy od młodzieży przymiotów, właściwych dopiero wiekowi dojrzałości, i ceńmy nadewszystko te przymioty, które właśnie najpiękniej zdołają młodzież. Np. gadatliwość u dorosłych jest nieznośna, a u dziecka daleko nie w takiej mierze. Powinno ono wprawdzie nauczyć się przytłumiać ten popęd w interesie własnym i w interesie całości; ale strzeżmy się, żebyśmy zarazem nie tępiliby dobrych przymiotów, z nim powiązanych, np. otwartych zapytań i szczerego wypowiedzania i sądzenia o tym lub owym. Swawolę dorosłych należy inaczej oceniać, niż swawolę dziecka; tutaj nieskrępowana żywość i swoboda, niekiedy nawet dziecięca porywczność jest naturalna i w każdym razie cenniejsza, niż ponura mrukliwość, u dziecka nienaturalna.

Jakże często nazywamy przywarą, złym narowem lub jeszcze gorszym mianem to, co pochodzi jedynie z wieku dziecka, z jego nieświadomości, niedoświadczenia, trzpiotowości i lekkomyślności dziecięcej, to, co może być nawet zadatkem dobrych przymiotów, skoro będzie dobrze hodowane i skierowane na właściwe tory. Jakże nierozsądnie postępują ci, którzy w takich razach bardzo się gniewają, że dziecko jest jeszcze dzieckiem, że zarodek jeszcze zarodkiem, a nie dojrzałym owocem. Dlatego też często niełatwo przekonać dziecko, że nie miało racji; wszak ono chciałoby chętnie pojmować, co mu mówimy; ale nie potrafi tego uczynić. W niektórych wypadkach pozostawiać należy czasowi, czego my dokonać nie możemy; wtedy niejedno się zmieni, nad czym teraz niepotrzebnie się kłopotujemy. Cierpliwość i czas zamienią liść morwowy w suknię atlasową.

Zjawisko, że ktoś później umie to, nawet bez umyślnego ćwiczenia, czego poprzednio nie umiał, bądź przez prosty odpoczynek umysłu, bądź wskutek dojrzałego wieku, to zjawisko zdarza się częściej, niżby kto przypuszczał. Cierpliwością możemy z pozornych przywar nawet uczynić enoty. Bo niejedno, co przy pierwszym surowym wystąpieniu swym nas odpycha i dlatego się nie podoba, w gruncie rzeczy nie jest złem, lecz może być nawet zarodkiem czegoś doskonałego. Cośmy początkowo uważali za upór, krnąbrność, hardość i brak skromności, to, gdy jest właściwie kierowane, może się później okazać mocą charakteru i pewnością siebie; nieokiełznana porywczoność i gwałtowność może się zamienić w energiczną działalność, a lekkomyślność w odwagę i przedsiębiorczość.

Niejedno więc, co uważamy za przywarę, ukazywałoby się nam w innym świetle, gdybyśmy trochę więcej uwzględniali prawa przyrodzone ucznia, które mu w gruncie rzeczy przysługują, na które jednak powoływać się nie może, ponieważ pozostaje pod władzą regulaminu szkolnego i musi się mu poddawać. Wypowiadamy to z naciskiem, aby kto nas nie posądzał, że bronimy mło-

dzieży, oskarżając nauczycieli. Pedagogika praktyczna nie ma służyć ku uwielbianiu, lecz ku poznawaniu siebie samego; nie jest przeznaczona dla szerszej publiczności, lecz do użytku domowego i ku samowychowywaniu nauczyciela; wszak wychowywaniu siebie samych zawdzięczamy najlepsze rezultaty naszej działalności życiowej. Powinniśmy tylko umiejętnie opierać się wszelkim drobnym ponętom i pokusom, które nauczyciela łatwo doprowadzają do skurczenia swej istoty, jeśli nie wciągnie w zakres swej obserwacji także przyrodzonych praw ucznia, których bynajmniej nie powinien upiększać i bezwzględnie uznawać.

Te popędy i prawa przyrodzone Münch (Neue pädagogische Beiträge, str. 128 i nast.) tak pięknie i prawdziwie przedstawił, że nie mogę sobie odmówić przyjemności powtórzenia słów jego: «Kto chce właściwie postępować z uczniami, powinien (że się tak wyrażę) znać historję naturalną ucznia, moc i siłę naturalnych poruszeń jego duszy, oraz jego odporność na te poruszenia. Wylicz to i owo, aby wyjaśnić, co mam na myśli. Że uczeń w poniedziałek jest mniej skupiony i podatny do nauki, niż w inne dni, w tym, jeśli mamy być szczerzy, jest podobny do większości ludzi dorosłych, jest tylko mniej silny do walczenia z tym usposobieniem, właśnie dlatego, że nie jest jeszcze dorosły, jeszcze nie nabył dość siły moralnej; a jeśli nauczyciel na to się zabardzo gniewa, to być może, że jego własny nastrój poniedziałkowy jest temu winien. Że uczeń po wakacjach jest trochę ospały a przy zbliżaniu się wakacji trochę niespokojny, to jest również niewinnym faktem czysto przyrodniczym. Że po zakończeniu lekcji nie chce miarowym krokiem schodzić ze schodów, lecz woli zbiegać z hałasem i krzykiem, to należy do tej samej kategorii, co zresztą dziś już prawie ogólnie uznano.

«Są wprawdzie jeszcze szkoły, w których cała młodzież w czasie pauzy, choć nie brak miejsca, może się przechadzać tylko miarowym krokiem, po dwóch albo po trzech obok siebie, jak gdybyśmy nie dość wcześnie sta-

wali się starzy i przemądrzali, jak gdyby mogli się stać naturami zdrowymi ci, których wciąż krępują powijkami złego humoru. Jeśli przed oknami klasy niespodziewanie odezwie się muzyka, czyż nie ma ona zadrgać w członkach chłopca, czyż oko jego nie ma zabłysnąć, a ucho ku niej się zwrócić? Jeśli nagle zdarzy się coś komicznego, czyż uczeń nie ma się zaśmiać? Moglibyśmy dodać: a jeśli zdarzy się coś nudnego, czyż nie ma ziewnąć, lecz wciąż pilnie uważać? Któż może od niego żądać takiej siły charakteru? Jeśli nie jest całkiem prawdą, że kłamstwom wychowawców są winni wychowawcy, to jednak prędzej jest prawdą, że nieuwadze ucznia jest winien sposób wykładu nauczyciela. I czyż naprawdę można żądać, żeby książki ucznia zawsze były czyściuteńkie, żeby prace domowe były zawsze wykaligrafowane jak najstaranniej?...

«Czy uczeń po przerwie trzydniowej rzeczywiście powinien sobie odrazu uprzytomnić, o czym była mowa na ostatniej lekcji? To nauczycielowi, który żyje tylko w swym przedmiocie, wydaje się rzeczą tak prostą; dla ucznia jednak, który tymczasem był oprowadzany po tylu innych przedmiotach, dla którego trzy dni są o wiele dłuższym przeciągiem czasu, niż dla dorosłego, nie jest to bynajmniej rzeczą tak prostą; a gdyby nie posiadał większej żywości młodocianej, jeszcze trudniej byłoby mu tego dokazać. Rzeczą również dziwną, choć również zwyczajną, jest to, że nauczyciel wykrzykuje ze zdumieniem i niezadowolaniem: To przecież powinieneś wiedzieć, bo to już raz przechodziliśmy, bo to już było! albo gdy się spodziewamy, że uczeń swój wolny czas podzieli sobie z mądrością człowieka pięćdziesięcioletniego, że niczego nie będzie odkładał, że w chwilach wolnych uczyć się będzie naprzód przyszłych lekcji, albo że podczas pracy domowej wcale nie będzie wstawał z krzesła, że z 120 minut nie zmarnuje ani jednej, że zaraz po skończeniu jednej roboty zabierze się do drugiej, albo że jutro dobrowolnie wstanie o 20 minut wcześniej, aby powtórzyć lekcje, albo że uczyć się będzie na pamięć z zastanowieniem, a nie (jak to w jego

wieku zwykle się dzieje) tylko mechanicznie, że zawsze, skoro przy czytaniu napotka jaką nazwę geograficzną, zaraz sięgnie po mapę, aby poszukać na niej tej miejscowości, że wogóle z własnego popędu szukać będzie w swych podręcznikach, jeśli czego nie rozumie — jak gdyby człowiek normalny a filolog byli tym samym!

«Że uczeń w swych pracach piśmiennych nie powinien właściwie robić żadnego błędu, to jest również pogląd całkiem filologiczny. A gdyby inspektor zwyczajem rosyjskim stanął przed okienkiem we drzwiach i liczył błędy zawodowe nauczyciela? Dziwne jest również żądanie, żeby uczeń, który z wykładu nauczyciela czegoś nie zrozumiał, sam wstał i powiedział: tego a tego nie rozumiałem—co, jak wiadomo, prawie nigdy się nie zdarza, choć prawie wszędzie tego żądają; albo gdy oczekujemy dobrowolnego przeproszenia za popełnione uchybienie, albo gdy żądamy, żeby uczeń w domu bez zapytania sam pokazał swoje złe stopnie, nie mówiąc już o żądaniu, żeby uczeń donosił o przestępstwach swych kolegów. Nareszcie jest to zupełnym niepojmowaniem stanowiska ucznia, jeśli od niego żądamy, żeby kochał nauczyciela, jako nauczyciela, gwoli dobrodziejstwom, któremi go obsypuje, albo choćby tylko tego, żeby przed każdym swym postępkim zastanawiał się nad tym, czy nim sprawi radość rodzicom, albo żeby zawsze pamiętał o życiu późniejszym — o odległym, niezrozumianym jeszcze życiu, on, który wszystkimi swemi zmysłami tkwi w życiu obecnym i musi być trochę krótkowidzącym, jeśli ma mieć rzeczywistą młodość»!

W powyższych słowach są zawarte piękne, prawdziwie ludzkie wymagania. A jak mało są uwzględniane! Jak niesprawiedliwi bywamy zwłaszcza wtedy, gdy natura chłopca w najlepsze się rozwija, gdy chłopiec zaczyna stawać się młodzieńcem! Jakże cały ten okres wpływa na jego istotę duchową, jakże często uczniowie wskutek tego znajdują się w stanie dziwnego pomieszania! Jakże opacznie postępujemy, chcąc sądzić o charakterze, zanim przejdzie ten okres rozwoju cielesnego! Ci nawpół pod-

rośli znajdują się jeszcze w stanie nieokreślonym, chwiejnym; czas wyrwie na nich swój wpływ leczący i niejedno, co jest jeszcze niejasne i zawikłane, uwydatni wyraźniej. Dlatego wobec rozpoczynającego się wieku młodzieńczego, kiedy nietylko dążność do samodzielności zaczyna się odzywać, ale także występuje zdolność do samodzielnego działania, dobrze będzie postępować bardziej negatywnie, ograniczając tylko, ochraniając i prowadząc ucznia, a nie nakazując mu tylko kategorycznie. Bo w przeciwnym razie natury słabsze pozostaną w dziecięcej niesamodzielności, a silniejsze będą popchnięte do ukrytej albo jawnej opozycji.

Właśnie wobec tego okresu przejściowego należy zwrócić uwagę jeszcze na jeden punkt. Czy w swoim dążeniu do pewnego kanonu wiedzy w różnych dziedzinach, według ściśle określonych kursów i programów, nie doszliśmy do ostatecznych granic, czy nie moglibyśmy uwzględnić także naturalnych wymagań młodzieży, pozwalać także na pewną swobodę w osobistym kształtowaniu wiedzy? W niektórych pracach i zadaniach należałoby uczniom pozostawiać pewną swobodę wyboru, naturalnie, nie w gramatyce języków obcych ani też w matematyce. Są przecież działy wiedzy, które nie należą do wymaganego kanonu, które nie są objęte urzędowym programem, a jednak są zajmujące i pożyteczne, zwłaszcza w dziedzinie języka ojczystego, historii, religii i nauk przyrodniczych; tutaj możnaby przez dobrowolną pracę obudzić ochoce współzawodnictwo, któreby znów ożywiło prace, nakazane programem urzędowym. Chociaż szkoła obecnie wymaga wiele wysiłków dla pokonania pracy programowej, jednak nieraz znajdują się godziny wolne, zwłaszcza w klasach wyższych, w których uczniowie mogliby się oddawać pięknej pracy z wyboru i zajmować się kwestjami, które ich szczególnie interesują. W każdym razie nauczyciel historii, języka ojczystego i nauk przyrodzonych nie omieszka wpływać na pracę prywatną ucznia. Tylko niech nie nakazuje, bo wtedy znikłby

powab swobodnej działalności, jak to najczęściej się dzieje przy nakazanej lekturze prywatnej autorów obcych.

Bardzo subtelnej obserwacji — a i tutaj gra wielką rolę wiek dojrzewający — i jeszcze subtelniejszego traktowania wymaga pewne zło, które przez szorstkie dotknięcie i niezręczne wtrącanie się może się rozszerzyć, jak ogień przez dmuchanie — mówię tu o lubieżnych słowach i uczynkach. Jeśli wśród uczniów są rozszerzane nieprzyzwoite wiersze i frazesy, należy przeszkodzić ich dalszemu rozszerzaniu i pomówić z rodzicami. Należy się przekonać, czy ma się do czynienia tylko z nieprzyzwoitością języka, czy z zepsuciem serca. Jeśli sprawa ma się całkiem źle, należy natychmiast wywalić głównych winowajców bez hałasu i rozgłosu. Ale gdzie można się spodziewać poprawy, należy postępować bardzo oględnie. Najpierw starajmy się wydobyć wyznanie, w poufnej rozmowie, ale nie gwałtem. Skoro to nam się udało, miejmy winowajcę wciąż na oku i zbliżajmy się do niego niekiedy, aby go zachować na drodze do poprawy.

Gdzie mamy tylko podejrzenia, unikajmy wszelkich bezpośrednich napomnień i bądźmy bardzo ostrożni, ażeby u dobrych uczniów nie obrazić przyrodzonej niewinności i wstydlivosti i swojemi perorami nie obudzić dopiero pożądlivosti ku rzeczom, na które uczeń dotychczas nie zwracał uwagi albo był obojętny, na które zamykał oczy. Uczniów, których podejrzewamy o oddawanie się nieczystym myślom, strzeżmy przedewszystkim od próżniactwa, tkwiącego w namiętym pochłanianiu książek.

Całkiem różne będzie traktowanie tych, którzy jeszcze walczą z nieczystymi popędami, a tych, którzy się im oddają ze słabości woli; różne będzie również względem tych, którzy są uwiedzeni podnietami psychicznymi i wybujałą wyobraźnią, a względem tych, którzy ulegają podrażnieniom cielesnym. W każdym razie należy zawiadamiać rodziców; my sami zaś, gdzie jeszcze jest jakakolwiek nadzieja ratunku, przystępujemy do ucznia, jako przyjaciele, niosący pomoc. Nie straszmy ucznia straszakami

moralnemi i innemi; bo jego dusza już tak jest dość przygnębiona, a jeśli ją jeszcze przepełnimy strachem, wtedy całkiem straci otuchę, której najbardziej mu potrzeba, gdy chodzi o wyleczenie z myśli lubieżnych.

Dla całej obserwacji indywidualnej i indywidualnego traktowania ucznia, oraz dla wszystkich zagadnień historii naturalnej ucznia jest rzeczą niezmiernie ważną, żebyśmy mogli zbadać pewne przyrodzone i właściwe mu uczucia i poruszenia woli, żebyśmy wiedzieli, jakie usposobienie temperamentu u każdego ucznia mamy przed sobą. Kto uważa temperament za wadę przyrodzoną, będzie usiłował go stłumić; ten będzie postępował niepedagogicznie i wda się w walkę daremną. Kto zaś temperament uważa za coś, co jest uzasadnione w usposobieniu przyrodzonym, co jest całkiem naturalne, ten dojdzie do przekonania, że temperament można zmienić, ograniczyć i złagodzić, ale nigdy go nie można zniweczyć; ten będzie postępował pedagogicznie w najlepszym znaczeniu tego wyrazu.

Aby pomówić bardziej szczegółowo o traktowaniu temperamentów, obieramy dawny podział, jakkolwiek jest rzeczą jasną, że istnieje odmian i skrzyżowań temperamentów bez liku. A najpierw, co pocniemy z temperamentem flegmatycznym? Jego podstawą jest powolne i słabe odczuwanie i chcenie; w dobrym znaczeniu jest on wytrwały, zrównoważony i równomierny; w złym znaczeniu jest leniwy w myśleniu, nieskory do wysiłku, skłonny do spokojnej zabawy i do wygodnej nieuwagi. Wychowanie powinno wyzyskać dobre strony tego temperamentu; wadliwe jego strony powinno zwalczać, ale nie więcej, jak potrzeba. Faktycznie bowiem uczniowie flegmatyczni mają mało przyjaciół wśród nauczycieli; mają nawet wrogów, skoro są hamulcem w klasie. Wtedy z łatwością ogarnia nauczyciela niecierpliwość. Gani w takim uczniu wszystko, za wszystko karze słowem, ręką i aresztem; jedna kara ściga wciąż drugą. Największego kontyngensu uczniów karanych cielesnie dostarczają

flegmatycy. Ale oni stają się coraz bardziej gruboskórni i coraz mniej wrażliwi, im bardziej im garbują skórę. Co zrobić z takimi osobnikami? Bezwątpienia należy takie natury ożywiać i rozruszać. A to robi się najlepiej, odbierając im jakimkolwiek sposobem wygodne zażywanie spokoju albo też podniecając ten żądny używania temperament jakimkolwiek używaniem. Co do pierwszego sposobu, spostrzeżono, że flegmatycy nie lubią być głodni, że chłopiec, który w swej flegmie nie umiał rozwiązać zadania matematycznego, ponieważ nie miał silnej woli do tego, skoro nie dostał obiadu, prędko znalazł rozwiązanie i zwolnienie od hamulców swego temperamentu. Głodzenie jednak nie należy do środków karnych szkół naszych. Dlatego należy ze spokojną konsekwencją i energicznym żądaniem, popartym w razie niewykonania przez pozbawienie wolności, poniekąd wygłodzić ten temperament; flegmatyka, którego uważamy za zdolnego, zatrzymajmy przy sobie dopóty, aż wykona, co mu nakazano; to należy powtarzać, o ile zajdzie potrzeba, dopóty, aż flegma się trochę rozrusza. U niektórych flegmatyków lepiej skutkuje uprzejmość, oraz próba ułatwienia flegmatykowi zadania i sprawienia mu przyjemności z rozwiązania zadania i z otrzymanych rezultatów. Także nagrody, stosowane z umiarkowaniem, mogą mieć dobry skutek. Jeśli ten temperament koniecznie chcemy zwalczać karami, to karzmy rzadko, ale dotkliwie, ażeby flegmatyk był poruszony i wstrząśnięty do głębi, i ażeby jak najdłużej odczuwał skutki kary.

Melancholik również czuje i chce powoli, ale bardzo silnie. Lubi uporeczywie pozostawać w zakresie pewnych uczuć, lubi się zatapiać w swym życiu wewnętrznym, bardziej się interesuje wzruszeniami duszy i wypływającymi z nich poglądami, niż zjawiskami i wydarzeniami świata zewnętrznego. Jego wola jest skierowana ku wytrwałemu zachowywaniu takich uczuć, a nie ku szybkiemu działaniu; jest on powolny, ociężały, rozważny, nigdy nie może nic skończyć, ale jest wierny, i na nim można po-

legać. Łatwo zjawia się u niego — tym on różni się od ucznia flegmatycznego — niezadowolenie z własnego położenia, z samego siebie, z innych ludzi i z całego świata; a jeśli wpada w nastrój jeszcze przykrzejszy, wtedy przepełnia go nieufność i podejrzliwość, wtedy wmawia w siebie, że nauczyciel albo nauczyciele mają do niego jakieś uprzedzenie. Aby sobie dać radę z naturami tak trudnemi do wychowywania, trzeba przedewszystkim użyć wszelkiej sztuki i uprzejmości, aby sobie zdobyć zaufanie takiej chorobliwej duszy i potym ją przekonać, że się myli. Takich uczniów należy chronić od osamotnienia; jeśli można, należy wpływać na rodziców, żeby im wytwarzali kółko przyjaciół. U takich istot nie należy zanadto podniecać wyobraźni, lecz należy na nie działać faktami i jasnymi pojęciami. Ponieważ szczególnie matematyka i nauki przyrodzone mogą tu oddać wielkie usługi, nie pozwalajmy melancholikom tłumaczyć się brakiem uzdolnienia do tych nauk. Należy też względem nich unikać drwin i szyderstwa, gdyż są zanadto drażliwi. Że takie natury mają w sobie pewną dozę mrukliwości, dlatego nauczyciel nie powinien im odmawiać swej życzliwości, jak to niestety zbyt często się dzieje; nieżyczliwe traktowanie jeszcze bardziej je zachmurzy.

W przeciwieństwie do temperamentu melancholiznego, łatwo jest poznać temperament choleryczny, ponieważ jasno i stanowczo występuje na zewnątrz; cechuje go chęć i odczuwanie szybkie a zarazem silne. Jest to bardzo pożądané, gdy się odbywa w dobrym kierunku, ale bardzo niebezpieczne, gdy się rzuci w kierunku przeciwnym. W pierwszym wypadku zjawia się żądza wiedzy, szybkie, energiczne ujmowanie, często intuicyjnie silne, które już ma myśl gotową, gdy melancholik jeszcze nad nią ślęczy. Choleryk chce we wszystkim brać udział i zawsze być czynnym, o ile tylko może. Jeśli zaś ten temperament idzie w złym kierunku, dostarcza niemało materiału do spraw dyscyplinarnych: niegrzecznych i nieokiełzanych łobuzów, okazujących wszędzie swoją swawolę

i płatających wciąż najniedorzeczniejsze figle. Jeszcze pół biedy, jeśli to będą tylko dziecinne figle; nie można im odmówić pewnej wyrozumiałości, gdyż pomimo przełamania dyscypliny i porządku okazują siłę młodzieńczą i bujne życie. Gorzej będzie, jeśli te figle przejdą w dziedzinę złośliwości. Wtedy potrzeba energicznego wystąpienia. Wtedy jednak szkoła dostaje się często w przykre położenie, ponieważ dom najczęściej jest zmuszony odmówić jej swego poparcia. Dziecko swoją samowolą, gwałtownością i uporem wytrąca ojcu i matce broń z ręki; wtedy dochodzi się do tego oplakanego położenia, że słabi ojcowie i matki szkole, która przecież obowiązana jest karać, czynią płaczliwy zarzut, iż rodzice są bardziej ukarani, niż dziecko. Wobec temperamentu cholerycznego, zarówno, czy idzie w dobrym, czy w złym kierunku, mamy tylko jeden środek wychowawczy: trzeba mu imponować. Ten temperament może nie tylko znieść większą surowość, niż inne, lecz nawet jej potrzebuje; ale nie należy przekraczać pewnych granic i zbyt mocno przeciągać struny; będzie tu właściwy przymus, ale nie przymus niesprawiedliwy i bezwzględny, lecz sprawiedliwy i wyrozumiały. W przeciwnym razie napotkamy upór, krnąbrność i umocnimy ucznia w tych wadach. Uczeń powinien rozumieć nakaz, trzeba ucznia ugiąć, nie złamać. Uczniowi cholerycznemu wyjdzie także na dobre, jeśli mu niekiedy pozwolimy pójść własną drogą; wtedy będzie mądry po szkodziu. Jak człowiek wogóle łatwiej się poddaje okolicznościom, niż cudzej woli, tak choleryk szczególniej to czyni.

Temperamentem, najbardziej rozpowszechnionym w szkole, jest temperament *s a n g w i n i e z n y*, który cechuje odczuwanie i chcenie szybkie, ale intensywnie słabe. Przyjmuje on wszelkie nowe wrażenia w całej ich rozmaitości bez wszelkiego wyboru, żyje w terażniejszości i dla terażniejszości, szybko się podnieca, szybko ujmuje, jest uważny w rzeczach, które go interesują, w chwili podniecenia jest nadzwyczaj czynny, szybko się decyduje, śmiało rozpoczyna, ale nie ma wytrwałości. Łatwa wrażliwość

i połączona z nią łatwość ujmowania doprowadza do roztrzępiania, pobieżności i powierzchowności, oraz do gadatliwości. Ten temperament obiecuje wiele, ale mało dotrzymuje, ponieważ nie namyśla się dostatecznie, zanim coś obiecuje. Sangwinik nie jest nigdy taką szaloną pałką, jak choleryk; ale wciąż grzeszy na małą skalę, jest łakomy i niepowściągliwy wobec drobnych pokus i przekroczeń, gdy choleryk grzeszy zawsze na większą skalę. Jest to właściwy temperament dziecięcy, najbardziej rozpowszechniony w wielkich miastach i rodzinach zamożnych, w których życie nowoczesne pulsuje najsilniej i najniespokojniej, w których wszelkie rozkosze wielkiego miasta napierają na dziecko, drażniąc i podniecając, choć nie szukane, jednak z wielką mocą. Ten temperament jest też ze wszystkich najbardziej skłonny do próżności. Nie łatwo jest go traktować. Ponieważ łatwe ujmowanie jest połączone z szybkim zapominaniem, nie należy chwalić przedwcześnie; najczęściej wszystko jak przyszło, tak poszło. Dziś coś niby «utkwilo», ale jutro uleci, coś jest dobrze zaczęte, ale koniec jest marny. Niech nas ten temperament nie zwodzi pozorną wiedzą i pozornymi rezultatami; starajmy się spokojnie i wytrwale utrwalić w dziecku to, czego się nauczyło; tu potrzeba nieustannego, niezmordowanego powtarzania. Pod względem sprawowania dzieci sangwiniczne nie są również łatwe do kierowania; u nich droga do piekła jest wybrukowana dobrymi zamiarami. Dążą wprawdzie do dobrego, ale dziś tak, jutro inaczej. Więc dobre porywy należy w nich utrzymywać i ciągle jakby powtarzać, aby się utrwaliły. Nie należy zbyt często folgować ich skłonności do miłego gadulstwa; uczniów sangwinicznych należy raczej przyzwyczajając do spokojnego słuchania i posłuszeństwa. Postępowanie z takimi dziećmi jest utrudnione i przez to, że są zbyt miłe i układne, aby je można «uchwycić». Należy względem nich równomiernie rozdzielać pochwałę i naganę; ich ambicję należy traktować ostrożnie, aby się nie wyrodziła w zarozumiałość albo nie przeszła w zwątpienie. Bo san-

gwinik łatwo daje się nastroić na tony wysokie i niskie. Przesadna surowość może mu zaszkodzić; surowość powinna być połączona z cierpliwością i wyrozumiałością; brak konsekwencji i gorąca krew może zepsuć w jednej godzinie, co zbudowały tygodnie. Sangwinik wynagrodzi też naszą cierpliwość miłą wdzięcznością, która należy do właściwości tego temperamentu. Do popierania rozwoju umysłowego można wyzyskać łatwą pobudliwość sangwinika, ale zarazem należy usuwać od niego podniety zbyt często się zmieniające i chronić go od roztargnienia, lekkomyślności i powierzchowności. Trudną sprawą jest budzenie w nim uwagi. Podawać mu wszystko, co pociąga ku sobie pobudliwą duszę sangwinika, jest rzeczą również niebezpieczną, jak odmawianie mu wszystkiego, co go pociąga; jak najwięcej rzeczy faktycznych, konkretnych, wartościowych w swej treści — oto najlepszy pokarm duchowy, aby sangwinika przyzwycząić do poważnej nauki i nie oddać na pastwę owej rozkoszy uczuć, do której wciąż dąży.

Jeśli te zarysy i wskazówki do traktowania temperamentów w szkole będą dobrze wyzyskane, to wymaganie naszego czasu, żeby w szkole bardziej uwzględniano indywidualność, będzie w znacznej mierze spełnione, zwłaszcza, jeśli pozbedziemy się mniemania, jakoby temperamenty były tylko wadą natury i jakoby ideałem naszym był całkowity brak temperamentu. Powinniśmy być kontenci, że istnieją różnice temperamentu; powinniśmy właściwie wyzyskiwać te różnice, lecz tak, żeby do oceny temperamentu przykładać miarę wychowawczą, a nie moralną. Przeciw naturze nawet najlepszy wychowawca nie nie zdziała; jeśli usiłować będzie ją przełamać, to złamie zarazem charakter i osobowość; takie niwelowanie pozostawmy socjalistycznemu państwu przyszłości i jego szkole przyszłości. Jeśli zapobiedzemy, żeby wrodzone temperamenty nie doprowadziły do jednostronności rozwoju duchowego, wtedy postąpimy właściwie.

Dlatego też nie powinniśmy ulegać sympatji albo an-

typatji do tego lub owego temperamentu i nie powinniśmy się gniewać na różnaitość usposobień psychicznych uczniów. Wszak i w innych wypadkach nie gniewamy się na różnaitość w przyrodzie i nie gniewamy się na różę, że ma inne barwy i inny zapach, niż goździk. Jest to poprostu grzechem pedagogicznym, jeśli kto za temperament, dany nam przez matkę przyrodę, czyni ucznia odpowiedzialnym, jeżeli kto pieści jednego ucznia za jego temperament sangwiczny, wyrażający się na zewnątrz w objawach bardzo miłych, a drugiego traktuje po macoszemu za jego temperament flegmatyczny, nie umiejący się przymilać. Jakkolwiek to nam będzie trudno, nauczymy się udzielać jednemu uczniowi tyleż życzliwości, miłości i uprzejmości, co drugiemu, dopóki obydwaj w zakresie swego temperamentu mają uczciwe dążenia i zamiary. Wtedy osiągniemy u uczniów to zaufanie, którego pragniemy, i dojdziemy do tych wielkich wyników, które osiągnąć może każdy, jeśli ma wysokie wyobrażenie o istocie i naturze człowieka, która jest różnaita i dlatego nie może być zawsze mierzona tą samą miarą. Piękne i subtelne są słowa, które Goethe kładzie w usta matce Hermana, gdy ojciec się gniewa, że syn jego nie udał mu się tak, jakto sobie wyobrażał:

«Zawsze, ojczulku kochany, dla syna zbyt jesteś surowy,
A to wcale nie dobrze. Toć trudno nam wszystko przerobić
Według myśli; jak Bóg zarządził, tak przyjąć należy,
Chować dzieci pocziwie, a resztę zostawić czasowi;
Boć to ludziom natura przeróżne daje przymioty,
A każdemu z tym dobrze, i każdy też po swojemu
Szuka szczęścia».

Aby sobie wyrobić dobre zrozumienie swoistych natur indywidualnych, dobrzeby było powrócić do dawnego zwyczaju pedagogicznego, który zalecają także nowsi pedagogowie, (Münch, Neue pädagogische Beiträge, str. 127), mianowicie, do zwyczaju ćwiczenia się w c h a r a k t e r y s t y k a c h. Już mówiąc o cenzurach, wskazaliśmy na to, jak niedostateczne są one do dokładnej znajomo-

ści indywidualności uczniów. Cenzura wydaje sąd o sprawowaniu, pilności, uwadze i rezultatach uczniów. Ten, kto ten sąd wydaje, umie czytać między wierszami i znajdzie tam coś charakterystycznego; ale rodzice, otrzymujący to świadectwo, nie mogą sobie wyrobić jasnego obrazu o istocie swego syna z tego obrachunku, ujętego przeważnie tylko w liczby. Dlatego też najczęściej pamiętają tylko numer porządkowy, pod którym uczeń jest zapisany, i poprzestają na nim. A jednak właściwie niczego się nie dowiadują. Gdyby do liczby dodano jeszcze jaki tytuł, np. prezydent pierwszoklasistów, tajny wyższy pierwszoklasista, rzeczywisty pierwszoklasista, zwyczajny pierwszoklasista, próbny pierwszoklasista, nijaki pierwszoklasista i t. p., dowiedzieliby się trochę więcej, choć niewiele. Dlatego powyżej wskazałem na wartość cenzur śródkwartalnych, niezwiązanych szablonowemi formułkami; a teraz chciałbym wskazać na korzyści, które sztuka charakterystyki mogłaby stąd wyciągnąć. Z pewnością podnieśliśmy niezmiernie swój dar spostrzegawczy, gdybyśmy trochę więcej usiłowali ujmować swoje spostrzeżenia w wyrazy bardziej charakterystyczne. Prędko doszlibyśmy do przekonania, że trudność uskuteczniania takich charakterystyk zależy od szczerb i braków w naszej znajomości ucznia, i staralibyśmy się znaleźć nanowo właściwy wyraz i właściwe uzasadnienie dla niejednej rzeczy. Nie żądam, żeby coś podobnego miało być nakazane z góry; wtedy stracilibyśmy powab twórczości artystycznej, który w takiej działalności jest rzeczą najpiękniejszą. Ale może tu i owdzie znajdzie się nauczyciel, a może i cała szkoła, uprawiająca takie charakterystyki z zamiłowaniem. Ku pożytkowi takich nauczycieli i szkół podajemy następujące wskazówki.

Charakterystyki uczniów powinny uwzględniać wszelkie dążenie i chcenie, kierunek etyczny, sposób przestawiania z kolegami, zdolności, zainteresowanie, przebieg rozwoju i postępy ucznia. Także stosunki cielesne, o ile uzupełniają obraz duchowy, nie powinny być pominięte. Z oddzielnych charakterystyk możnaby z biegiem lat utwo-

rzyć obraz dokładniejszy, który, choć wyszedł z luźnych spostrzeżeń, mógłby nam dać pouczającą historję szkoły. Aby nie ściągnąć na siebie zarzutu przesady pedagogicznej, nowatorstwa i projektomanji, przytoczę tu z przeszłości kilku szkół takie mniejsze albo większe próby. Zaczynam od cenzur szkolnych jednego z klasyków niemieckich podając tu wyciąg z «listy sprawowania» szkoły klasztornej św. Afry w Miśnji, układanej przez nauczycieli Lessinga i wysyłanej na końcu każdego semestru do ministerjum elektorsko-saskiego w Dreźnie. Są to wprawdzie tylko ułamki mozaikowe, ale z nich można sobie wytworzyć wyraźny obraz ogólny; w każdym razie można z nich poznać, jak trafnie umiała charakteryzować dawna szkoła.

Na św. Michał r. 1741 zapisano: «Napominano go, żeby dobremu wrażeniu, jakie wywiera jego ujmująca powierzchowność, nie szkodził skłonnością do samowoli i zbytnią śmiałością; zdaje się, że usłuchał tej rady». Na św. Michał r. 1745: «Niema dziedziny wiedzy, na którąby jego żywy umysł się nie rzucał, którejby nie pragnął sobie przyswoić; tylko niekiedy trzeba go napominać, żeby zanadto nie rozpraszał swych sił». *Ex ungue leonem!* Czy i w dzisiejszych cenzurach przemawialibyśmy tak trafnie, gdybyśmy mieli ocenić umysł taki, jak Lessinga?

Podobne charakterystyki układano w Philantropinum heidesheimskim, prowadzonym przez Bahrda, które było urządzone na wzór dessauskiego. Stąd podajemy również dwa przykłady: «D. jest pilny i porządny, ale zanadto polega na swoich darach wrodzonych i zamało o tym pamięta, że one właściwie nie są zasługą. Dlatego jest z jednej strony niedbały w swych pracach, a z drugiej strony próżny i niekiedy spogląda z góry na innych uczniów. Zresztą wszyscy, którzy go kochają, życzą mu, żeby czuwał nad swoim sercem i był przekonany, że najświetniejsze przymioty bez serca dobrego i czystego nie dają ani trwałego szacunku ludzkiego, ani prawdziwego zadowolenia».—«S. jest dobry i pilny, także pozór próżności i pychy znacznie się złagodził. Ale jest jeszcze bardzo uparty, t. j. niewolnikiem swego humoru, nie posiadają-

cym dość siły, żeby czegoś chcieć, skoro jego humor nie chce».

W szkole Karola, założonej przez księcia Karola Eugenjusza wirtemburskiego, istniało podobne urządzenie. Każdy wychowaniec miał tam być traktowany i charakterystycznie oceniany «według swoich talentów, oraz celu, do którego był przeznaczony». Podobne urządzenie było także w Pedagogjum w klasztorze Berga pod dyrektorem Resewitza, oraz w gimnazjum Fryderyka Werdera w Berlinie, gdzie dyrektor Fr. Gedike na kandydatów, przeznaczonych do seminarjum dla szkół wyższych, wkładał obowiązek dokładnej obserwacji poszczególnych uczniów pod względem ich charakteru, sprawowania i pilności, zarówno w czasie lekcji, jak poza niemi, oraz zapisywania swych spostrzeżeń.

Zasady, ustanowione dla tych urzędzeń, mogą nas pod niejednym względem pouczyć. «Aby członkiem seminarjum dać sposobność do praktycznego ćwiczenia się także w moralnym pedagogicznym traktowaniu pewnych osobników, [dyrektor od czasu do czasu oddawał im będzie pod opiekę i kuratelę jednego albo kilku uczniów, potrzebujących osobnego dozoru i traktowania z powodu wyraźnego nałogu do nieporządku, niepunktualności, nieuwagi i próżniactwa; taki opiekun, aby wyćwiczyć swój pedagogiczny dar spostrzegawczy, będzie miał szczególny obowiązek zwracać uwagę na poleconych mu osobników, bardziej niż na innych, we wszystkich okolicznościach i położeniach, oraz w miarę swych spostrzeżeń stosować najodpowiedniejsze środki ku poprawie swych pupilów. Tę pracę nad pojedynczemi osobnikami powinni wykonywać tym staranniej, że przez to nie tylko popierać będą swoje własne wykształcenie na doskonałego nauczyciela, który powinien być także wychowawcą, i rozwijać będą swoją zdolność do moralnego kierowania młodzieżą, lecz zarazem dobrze się zasłużą zarówno osobnikowi, nad którym mają czuwać, i jego rodzinie, jak i całemu gimnazjum, podnosząc jego honor i zaufanie publiczności do niego.

O rezultatach swych usiłowań powinni się często naradzać z innemi nauczycielami, szczególnie zaś z dyrektorem, aby się porozumieć pod względem kroków, które należy poczynić nadal».

Że i Herbart bardzo wysoko cenił obserwację indywidualności dziecięcych, to wykazuje w swoim Zarysie odczytów pedagogicznych § 34: «Ażeby zaś bliżej poznać podatność do kształcenia jednostki, potrzeba obserwacji, która powinna być skierowana po części na istniejący zasób wyobrażeń, po części na usposobienie cielesne. Do tego należy temperament, zwłaszcza pobudliwość na afekty. U jednych pierwszym naturalnym porywem jest strach, u innych gniew; śmiech i płacz jednych porywa łatwo, innych z trudnością; są i tacy, u których system naczyń wzburza się za lada pobudką. Oprócz tego, należy uważać: 1. w chwilach wolnych: czy wychowañcy jeszcze całkiem po dziecinnemu używają każdego nadarzącego się przedmiotu za zabawkę? Czy też ze zmieniającym się wciąż zamiłowaniem zmieniają umyślnie swoje zabawy? Czy można odkryć pewne przedmioty, do których wytrwale dążą? 2. w czasie uczenia się: czy wychowañciec ujmuje długie, czy tylko krótkie szeregi? Czy w czasie reprodukcji popełnia wiele czy tylko mało błędów? Czy nabyta wiedza samorzutnie odbija się w zabawie? 3. Czy wypowiedzenia wychowañców są powierzchowne, czy płyną z głębi? To można powoli poznać przez porównanie słów i czynków. Przy sposobności takich obserwacji będzie można jeszcze poznać zarówno rytm poruszeń duchowych, jak i naturę zasobów myśli u wychowanka; a wedle tego wszystkiego będzie można określić zarówno materję, jak i formę nauczania».

Jak Herbart zgodnie ze swemi zasadami umiał postępować i układać artystyczne charakterystyki, to okazuje w swoich listach do starosty szwajcarskiego Steigera. «Wogóle biorąc, o ile Ludwika dotychczas znam, sędzę, że można pokładać nadzieję w jego rozumie. Jest on może zanadto zdrowy, czuje się zbyt dobrze, ma tempera-

ment zbyt wesoły, aby dotychczas w swym sercu dać miejsce delikatnej wrażliwości, czułości, pobudliwości, mocnemu przywiązaniu do jakiegokolwiek człowieka albo do jakiej nauki albo do jakiej myśli ulubionej. Przez to jest napewno zabezpieczony od wszelkiego rodzaju marzycielstwa. Natomiast jest gwałtowny w swoich pożądaniami i nie przyzwyczajony do dobrowolnego opierania się im; przy jego szybkim wzrastaniu obawiam się przeto po kilku latach gwałtownej burzy ze strony zwierzęcej zmysłowości. Gdyby go pozostawić samemu sobie, stałby się wskutek żywości swych pożądań egoistą, a ponieważ jego przyrodzony rozum nie byłby zaćmiony ani miłością, ani ambicją, ani żądzą wiedzy, ani żadną inną przeważającą skłonnością tego rodzaju, stałby się egoistą przezornym, rozważnym, konsekwentnym. Pod właściwym kierunkiem zaś możnaby takie usposobienie wykształcić na doskonałą wielostronność zainteresowania, na bystrą jasność rozumu właśnie z powodu owego braku wszelkich określonych skłonności i wszelkiego marzycielstwa, — oraz na wielką energję charakteru — dzięki ciężkiej walce ze zmysłowością, która go prawdopodobnie oczekuje, — nareszcie przy jego wesołym temperamencie, na szczęśliwą wrażliwość na rozkosze wszelkiego rodzaju. Ale jakież to nieskończenie trudne zadanie! Aby nim pokierować, trzebaby go za coś uchwycić! Aby z nim żeglować, trzebaby mieć wiatr pomyslny! Aby wywołać jaką działalność, trzeba znaleźć jakąś sprężynę! A ponieważ takie sprężyny w nim się nie ruszają, i ponieważ dary fortuny nie dają mu bodźca stosunków zewnętrznych, popychającego tak potężnie naprzód dzieci ubogich rodziców, cóż więc mu pozostaje, jeśli nie jego rozum, jako bierna władza do przyjmowania tego, co mu podają powoli i już naprzód dobrze przerebione, oraz nadzieja, że od tej słabej iskry rozпали się kiedyś czynne myślenie i dążenie własne i chęć do życia według własnego rozumu? Tę nadzieję pokrzepia we mnie widoczne wzrastanie jego uwagi, odkąd ja się nim zajmuję. Niemądre nudy, które mu z po-

czątku często towarzyszyły w czasie lekcji, teraz znikły. Zdaje się, że boli go to bardziej, niż przed tym, jeśli czego nie rozumie. Wprawdzie trudność śledzenia mojego wykładu jeszcze w nim przeważa nad zainteresowaniem się wykładem; tym przyjemniejsza, jak się spodziewam, będzie dla niego o wiele łatwiejsza historia naturalna. Ale droga, po której go prowadzę, nie będzie się stawała coraz bardziej stromą w miarę, jak jego noga będzie nabywała większej wprawy.

«Tu chciałbym dodać kilka uwag o Karolu i o Rudolffie. Pierwszy okazuje coraz więcej pojętności i żądzy wiedzy. Ślady głębszego odczuwania dobrze mi rokują o jego charakterze. Obawiam się tylko, żeby jego rozważność nie wyrodziła się w drobiazgowość i ograniczoność; dlatego chciałbym go podnieść przez nadawanie jego zajęciom większej ważności. To jest, oprócz zaoszczędzenia czasu dla mnie samego, powodem, dlaczego jemu oddałem lekcje geografji... Rudolf jest jeszcze całkiem dzieckiem, i to dzieckiem, jakiego tylko pragnąć można. Z jego pobieżnością mam o wiele więcej cierpliwości, niż to nieraz się zdaje; przykrość sprawia mi surowość, której mu nieraz zaoszczędzić nie mogę. Gdybym mu mógł poświęcić więcej czasu, nie usłyszałyby ode mnie ani jednego przykrego słowa; ale tak jestem nieraz zmuszony go poganiać, aby w chwili, którą właśnie mam wolną dla niego, szybko pochwycił, czego mu potrzeba»...

Te charakterystyki zasługiwały z niejednego względu, żeby je tu przytoczyć w całości; można tu głęboko wejrzeć do warsztatu duchowego wielkiego pedagoga, któremu tyle zawdzięczamy w metodyce i oczyszczeniu wszelkiego nauczania.

Dobre wskazówki podają także punkty wytyczne, przepisane w lipskim akademickim seminarjum pedagogicznym, założonym przez Zillera, dla istniejącej tamże «Księgi indywidualności». Ta księga służyła do zbierania rysów indywidualnych z życia dzieci, jako przygotowanie do określonych obrazów indywidualności, i zawierała na-

stępujące rubryki: 1. Zewnętrzny wygląd chłopca pod względem ubrania, czystości, postawy, spojrzenia. 2. Zamiłowanie prawdy, uczciwość. 3. Usposobienie dla rodziców i nauczycieli, zachowanie względem przyjaciół i kolegów. 4. Zdolności, zainteresowanie, zajęcia, zabawy, udział w lekcji. 5. Punktualność w uczęszczaniu na lekcje, w pracach, książkach, kajetach. 6. Zachowanie w domu i towarzystwo po za szkołą. 7. Myśli o przyszłym powołaniu. 8. Rady ku usunięciu błędów i braków.

Także pod kierownictwem Stoya i jego następcy Reina w seminarjum uniwersyteckim w Jenie są urządzone obrazy indywidualności w ten sposób, że każdemu praktykantowi oddaje się pod szczególną obserwację jednego albo kilku chłopców, których dokładną znajomość mają sobie wytworzyć a potem wyzyskać do charakterystyk uczniowskich, zapisywanych w księdze seminaryjnej. Jak to się dzieje, objaśnimy przykładem: «N. N. jest chłopcem zdolnym, ale wykazującym tylko małe zainteresowanie. Jego powierzchowność jest zaniedbana, całe jego postępowanie przypomina flegmatyka. Jego wybitną właściwością, przeszkadzającą zbliżaniu się do celu wychowania i osiągnięcia rezultatów, wymaganych przez program, jest nadzwyczajna krnąbrność chłopca, którą należy sobie tłumaczyć: 1. fałszywą i zbyt wielką pewnością siebie i 2. brakiem powagi ojcowskiej. Kochamy go jednak dla jego uczciwości i prawdomówności, oraz dla jego oszczędności».

Z niejednej strony na te charakterystyki spoglądać będą podejrzliwie i uważać je będą za igraszki akademickie i platoniczne. Że jednak już przed Zillerem, Stoyem i Reinem umiano z tej czynności ciągnąć korzyści i w szkolnictwie praktycznym, tego dowiedziono w byłym królestwie hanowerskim, gdzie — może za sprawą kierownika szkolnictwa hanowerskiego, Kohlrauscha — w wielu (może we wszystkich) zakładach naukowych istniały listy konduity poszczególnych uczniów, przechodzące z klasy do klasy, dostępne i dla rodziców na ich żądanie (najczęściej

przy egzaminach publicznych). Z tych list układano dla egzaminu dojrzałości zwięzłe charakterystyki, które dołączano do przeglądu rezultatów naukowych, osiągniętych przez ucznia. Przytoczymy w tym miejscu jeden przykład: «N. N. swoją powagą moralną, swoim zapałem dla wszystkiego, co szlachetne i piękne, swoją otwartością i uprzejmością zdobył sobie ogólny szacunek i miłość nauczycieli i kolegów. Zarazem wytrwałą pilnością przyswoił sobie wysoki stopień przygotowania naukowego, a zwłaszcza ogólnej dojrzałości duchowej».

Jakkolwiek takie charakterystyki są proste, muszą być starannie przygotowane, obmyślane i wyrażone; wszakże noszą na sobie całkiem inne piętno, jak zwykle cenzury, w których pięć stopni stanowi punkt promienny, i z których pod względem etycznej strony można się tylko dowiedzieć, że «nie naganego nie doszło do wiadomości szkoły». Że i dziś jeszcze gdzieś niegdzie pielęgnują stary dobry zwyczaj, niech to wykaże charakterystyka, wyrwana na chybił-trafił z wielkiej liczby charakterystyk, ułożonych dla konferencji klasowej przez prostego, ale dzielnego mistrza: «N. N. ma dziwną naturę; jest bardzo powolny i szczegółowy; możnaby go uważać za ograniczonego, ale on jest uważny i stara się rozumieć, myśli prawidłowo i pomimo pewnej ociążałości w wysłowieniu ostatecznie daje dobrą i trafną odpowiedź. W pełnej klasie nauczyciel nie może go dostatecznie uwzględnić, gdyż on wymaga wiele czasu».

Że i dziś jeszcze przy egzaminie dojrzałości dobre charakterystyki są ulubione u dzielnych pedagogów, niech to wykaże charakterystyka, wyrwana bez wyboru z podręcznika 24: «N. N. jest naturą nastroszoną idealnie. Zapala się wszelkim pięknem w literaturze i sztuce i jest nadzwyczajnie odcytany. Zajmuje się studjami prywatnymi, wychodzącymi daleko poza zakres zajęć szkolnych. Ale pracom jego brak stałego planu; rozprasza swoje siły albo stosuje je jednostronnie. Działalność wyobraźni w nim przeważa; do ścisłej pracy umysłowej czę-

sto miewa wstręt. Jego postępy z języka ojczystego, z lektury poetów klasycznych i z historii są bardzo dobre, ale często szwankuje w matematyce i w tłumaczeniu na łacinę. Wynik jego prac wogóle często zależy od chwilowego nastroju».

Z tych przykładów można powziąć wyobrażenie, jak sobie przedstawiamy treść takich obrazów indywidualnych. Że one mają pewną wartość, temu nie można zaprzeczyć. Dzisiaj takie charakterystyki szkolne zajmują się przeważnie niektórymi ulubieńcami albo też naturami kainowemi, wywołującymi odrazę u nauczyciela. A co mieści się pośrodku, na to mało się zwraca uwagi. Tak niestety się dzieje, ale tak być nie powinno; jestto przecieź sposób wychowywania prawdziwie hedonistyczny, który jest przepojony przyjemnością i odrazą i nie zna nic innego, jak przeciwieństwa. Wytrawne charakterystyki powinny także usuwać różne ogólniki. Jakże często się zdarza, że nauczyciel, zapytany o charakter tego lub owego ucznia, daje taką odpowiedź, że każdy poczuje, iż tylko się wykręcił ogólnikami, iż zna wprawdzie nazwisko ucznia, także liczbę błędów w jego ćwiczeniu, oraz to lub owo wykroczenie przeciw pilności, uwadze i porządkowi szkolnemu, — ale pozatym nic. Jest bezbarwny w swym sądzie, gdyż albo nie poznał żadnej barwy, albo nie umie jej wypowiedzieć. Wszak można się mylić w swym sądzie; wtedy należy go wydać z zastrzeżeniem; ale śmiałość sądu powinien mieć każdy pedagog.

Charakterystyki mają jeszcze tę dobrą stronę, że utrwalają obraz charakteru na tym lub owym stopniu i nie pozostawiają niepewnej pamięci kolegum nauczycielskiego, czy ona później zechce sobie przypomnieć dawniejszy obraz. Późniejszy obraz charakteru będzie bardziej uzasadniony, jeśli możemy go porównać z dawniejszym. Zwłaszcza w stosunkach dzisiejszych takie porównanie będzie pożyteczne, kiedy uczeń przechodzi z ręki do ręki, z jednej oceny do drugiej. Czyż nauczycielowi, obejmującemu nową klasę, nie będzie przyjemnie otrzymać możliwie wierny obraz swoich uczniów, a nie tylko same na-

zwiska i kilka ogólnikowych stopni w cenzurze? Czyż to nie zapobiegnie niejednej ocenie fałszywej, całkowitemu niezrozumieniu i niejednemu przykremu nieporozumieniu? Zarzut, że takie charakterystyki sprzedają nasz sąd i napełniają nas uprzedzeniami, niewiele znaczy; taki wypadek będzie bardzo rzadki w porównaniu z licznymi wypadkami, w których z owych charakterystyk, jeśli będą ułożone ostrożnie, wypłynie niemała korzyść. Przecież bez krytyki człowiek rozumny nie przyjmować nie będzie; powinien sam zbadać wszystko, co mu przekazano. Właśnie gdy mamy przed sobą dobrze uzasadnioną charakterystykę, wtedy krytyka lepiej może się zaznaczyć, niż wtedy, gdy sąd nieprzychylny o jakim uczniu przechodzi tylko z ust do ust, jak to się najczęściej dzieje. Usta mówią wiele, czegoby nie wypowiedziały, gdyby trzeba swoje zdanie sformułować piśmiennie.

Obrazy indywidualne i charakterystyki mogłyby także wskazywać na szczególne braki duchowe i wady cielesne (jakoto: krótki wzrok, tępy słuch, jękanie się) i podawać rady do ich zwalczania. Zwłaszcza cichsze natury z pośród uczniów naszych mogłyby z naszych charakterystyk ciągnąć pożytek; zwykle bowiem w swej skromności zamało na siebie ściągają naszą uwagę. Często uważa się ich za leniwych i obojętnych, gdy tymczasem podkładem ich cichości jest niezręczność i niezaradność. Ale i uczniowie o żywszym usposobieniu odnieśliby pewną korzyść. Co u nich jest uważane za świadomą lekkomyślność, bywa często tylko naturalną żywością; co u innych uchodzi za krapkę i brak skromności, może być całkiem naturalnym zarodkiem samodzielności — słowem, błędne przypuszczenia wszelkiego rodzaju zostałyby usunięte przez staranną wszechstronną obserwację, i rzadszemi stałyby się wypadki, w których błędne ocenianie i postępowanie wywołują w uczniach rozgoryczenie, niechęć, a nawet hardy upór, nie powiększając bynajmniej zaufania rodziców do szkoły.

Obecnie rodzice o dzieciach swoich dowiadują się

tylko z cenzur, i zwykle nie dowiadują się z nich o wiele więcej nad to, co już wiedzą, jeśli uważnie się przypatrują postępowaniu i pracy swych dzieci. Jakże pożądaną rzeczą byłoby zaś dla sumiennego ojca, gdyby się choć raz mógł dowiedzieć, z jakich źródeł wypływają wady jego dziecka (wskazania na jego zalety i cnoty są chętnie przyjmowane także bez umotywowania); zwłaszcza wtedy byłaby taka wiadomość bardzo pożądana, gdy chodzi o kielkujące zarodki wad i o pierwsze początki złych skłonności. Na samym początku wystarcza często proste wskazanie i pomagają proste środki zaradcze; ale gdy będzie już zapóźno, gdy dziecko już się posunęło na złej drodze, wtedy trudna będzie rada.

Zarzut, że dom i bez szkoły powinien wiedzieć o dobrych i złych stronach ucznia, jest łatwo wypowiedzieć, ale przeczą mu faktyczne stosunki. Wielu rodziców jest zbyt łatwo skłonnych do uważania swoich dzieci za lepsze, niż są rzeczywiście: miłość rodzicielska, wyrosła z troski o rozwój dziecka, zbyt często kroczy tylko po drodze miłości, a nie po drodze jasności i prawdy; inni zaś rodzice — a i nimi kieruje miłość, patrząca z troską w przyszłość dziecka — rządzą się przesadną surowością i uważają swoje dzieci za gorsze, niż są rzeczywiście. Szkoła powinna być pośredniczką; a jeśli nie może poprawiać, może przynajmniej w swoich charakterystykach dawać wskazówki, które będą tym obiektywniejsze, że nie ulegają lekliwej trosce i fałszywej miłości i są wytworem różnych osób oceniających. Właśnie z ostatniego powodu rodzice dadzą się chętnie pouczyć; bo zgodnemu sądowi różnych nauczycieli nie będą mogli zarzucić subiektywnego uprzedzenia, jakby to może czynili wobec sądu jednostki.

I w innych wypadkach rodzice z charakterystyk szkolnych mogliby korzystać, n. p. gdy chodzi o wybór powołania dla syna. Jakże bezradni są dzisiaj często i jak opacznie wybierają! Czyżby to choć w części się nie zmieniło, gdyby mogli korzystać z dobrych charakterystyk?

Jakże mamy sobie wyobrazić ich stosowanie? Czy mają być ogólnie nakazane i udzielane rodzicom albo uczniom przy takiej a takiej sposobności? Broń Boże! W tym kierunku mieliśmy już aż nadto smutne doświadczenia. Niedobrzeby było, gdyby mrozący wiatr rozporządzeń urzędowych przebiegał nad kwieciami, wymagającym przedewszystkiem pielęgnowania indywidualnego i swoistej miłości. Pomyślmy tylko, jak wyglądają zabawy i wycieczki, albo jak wygląda patriotyzm i miłość do wiedzy, gdy są nakazane i «robione»! Więc precz z przymusem i wymuszeniem, gdzie ma władać wolna sztuka, nie przyjmująca rozkazów! Tam, gdzie istnieje zdolność do kreślenia charakterystyk, gdzie ze zdolnością łączy się zamiłowanie, tam należy tę sztukę uprawiać, jako pomocniczy środek wychowawczy, od początku zawodu szkolnego ucznia aż do jego końca. Na końcu tego zawodu można w patencie dojrzałości umieścić taktowny wyciąg z tej charakterystyki w rubryce «sprawowanie», jeśli komisarz rządowy wyraźnie nie zażąda schematycznego określenia.

Że to wszystko, cośmy powiedzieli o charakterystykach, nie jest tylko utopijnym życzeniem, tego dowiodły przytoczone powyżej przykłady, z których trzy ostatnie wyrosły na gruncie, na którym się pleni wychowywanie masowe. Że takie charakterystyki mogłyby mieć błogie skutki, to nie podlega wątpliwości; przedewszystkiem uprawianoby znowu rzeczywistą sztukę pedagogiczną wśród realnych dążeń życia dzisiejszego; uważanoby nas nie tylko za dobrych matematyków, dobrych historyków, dobrych filologów, lecz także za dobrych pedagogów i dzielnych wychowawców.

A kto zajrzy głębiej do historii szkół i do własnego doświadczenia życiowego, ten zobaczy i zrozumie, że ci wychowawcy, którzy umieli trafnie charakteryzować, umieli także najlepiej wybierać środki wychowawcze i wywierali najlepszy wpływ wychowawczy.

ROZDZIAŁ CZWARTY.

Szkoła a dom.

42. Szkoła a dom. Zadania szkoły w stosunku do domu. Współdziałanie z domem, jako uprzejmy doradzca. Postępowanie przy nieporozumieniach i zatargach. Dyrektor, gospodarz klasy, nauczyciel-specjalista. Szczególne urządzenia: godziny przyjęć, wieczory rodzicielskie.

Dochodzimy do rozdziału ostatniego, który ma traktować o stosunku szkoły do domu. Możemy tu dać tylko jakby pokłosie; bo niejednokrotnie w ciągu naszych wywodów dotykaliśmy współdziałania szkoły i domu i kładliśmy nacisk na to, że nauczyciele i rodzice powinni iść ręką w rękę. Tu podamy tylko ogólny rzut oka na główne punkty, zmierzający, jak cała ta książka, przede wszystkim ku celom praktycznym i ku zastosowaniu praktycznemu, przeznaczony oczywiście nie dla rodziców, lecz dla nauczycieli, zwłaszcza początkujących; bo ci są zbyt pochopni do lekceważenia swego stosunku do domu i rodziców, ponieważ w swym młodzieńczym zapale uważają się za jedynie powołanych adeptów sztuki wychowawczej i dzisiaj tyle słyszą o podniesieniu swego stanu i poczucia korporacyjnego, że mniemają, iż spłacają należny dług duchowi czasu, jeśli energicznie przypominają domowi powagę i przeważne stanowisko szkoły. Zresztą nietylko młodzi nauczyciele mają takie przesadne wyobrażenie

o stanowisku szkoły i jej przewadze nad domem. Dlatego Pedagogika praktyczna powinna uczynić, co do niej należy, aby tę sprawę wyświecić i jak najzdrowiej i najowocniej ukształtować stosunek szkoły do domu. Dzisiejszy stosunek szkoły do domu pod wielu względami jest podobny do niedobranego i nieszczęśliwego małżeństwa: całkowitą winę złych rezultatów wychowania jedna strona zwała na drugą, zamiast żeby każda z nich poszukiwała winy w sobie samej. A jednak mądrzejszy powinien nie tylko ustępować, ale i rozpoczynać naprawę od siebie samego. Otóż właściwy podział zajęć pomiędzy szkołą a domem jest pierwszym założeniem wszelkiej pedagogiki praktycznej. Od tego, jak sobie wyobrażamy stosunek dwóch wielkich potęg wychowawczych, jak rozdzielamy pomiędzy nie prawa i obowiązki, — od tego zależą będą reguły działalności szkoły; tej działalności będziemy z góry zmuszeni wyznaczyć ciaśniejsze granice, i w całej działalności szkoły okaże się wyraźnie jedynie przeważające znaczenie sztuki dydaktycznej, skoro sprowadzimy do właściwego znaczenia górnolotny frazes o wychowawczej potędze szkoły.

Stosunek szkoły do domu określono w pięknych wyrazach i z zapalem, jako wspólne dążenie do pięknego celu, przyczym rodzice i nauczyciele w razie różnicy w poglądach powinni się porozumiewać, nawzajem siebie popierać, ponieważ na dusze młodociane mogłoby wyrzeć zębny wpływ, gdyby je traktowano podług różnych zasad, gdyby je uprawiano w wątpliwości, podniecano do krytyki i ustanawiano sędziami nad sprawami, których nie rozumieją i w których jeszcze nie mają głosu. Dlatego, jak powiadają, powinna się odbywać ciągła wymiana myśli i doświadczeń, rodzice powinni się pilnie dowiadywać o swoich dzieciach i umawiać się z nauczycielami o wspólny sposób wychowywania; przedewszystkiem zaś rodzice nie powinni osłabiać karności szkoły, podkopywać powagi nauczycieli, udaremniać ich zamiarów.

Ale niestety, tak nie jest i niema potrzeby, żeby ściśle tak był. Bo gdzie w domu panują rozumne zasady,

gdzie wychowują dobrze i rozumnie, tam istnieje milcząca porozumienie między obydwiema potęgami wychowawczymi, tam nie potrzeba długiej i zmuśnionej wymiany myśli, tam rozsądni rodzice sami wiedzą, co powinni czynić i bez szkoły, a może tu i ówdzie, gdzie szkoła nie jest taka, jaką być powinna, mimo o szkoły i wbrew nauczycielom, którzy przecież są także ludźmi i niekiedy, zwłaszcza gdy są jeszcze młodzi, nie mają dosyć doświadczenia i rozsądku. Tylko wtedy, gdy rodzice mają jakie wątpliwości, potrzebować będą wymiany myśli, a taka wymiana myśli bywa bardzo owocna dla obydwu stron i pożyteczna dla trzeciej strony zainteresowanej, dla ucznia. Więc gdzie w domu wychowują dobrze, tam szkoła do wychowania nie dodaje od siebie już wiele dobrego, tam raczej otrzymuje od domu najlepszą część bez wielkich zachodów ze swej strony. Bo najlepsi uczniowie—to rośliny, wyhodowane w domu, nie w szkole. Dziś jeszcze rzeczy tak się mają, jak za czasów Lutra: «Karność domowa jest rzeczą pierwszą, z której biorą początek wszelka karność i wszelka władza. Jeśli ten korzeń jest zły, ani pień, ani owoc nie będzie dobry». Jeśli życie domowe i rodzinne jest zdrowe, jeśli oddycha zgodą i porządkiem, jeśli w nim wytwarzają posłuszeństwo, łamią upór, budzą poczucie obowiązku, pielęgnują w prostych formach to, co szlachetne, piękne i prawdziwe, wtedy w nim jest właściwe siedlisko wszelkich cnót, pielęgnowanych najnaturalniej, najskuteczniej, siedlisko, nie dające się niczym zastąpić. Posłuszeństwo, usłużność, chęć do pracy, punktualność, czystość, zamiłowanie porządku, oszczędność, pobożność, patriotyzm, miłość prawdy, przyzwoitość, grzeszność, szacunek dla starszych i wiele innych cnót mają swoje korzenie w domu; a często nie tylko korzenie. Tutaj szkoła może tylko dodawać, rozszerzać, dawać nowe podniety, wypełniać, ale pozatym niewiele może uczynić. Niechże to szkoła uzna bez zazdrości, ze skromną oceną swej działalności. Stosunek do takich domów jest dla szkoły bardzo przyjemny; szkoła poznaje współdziała-

nie swego współnika w wychowywaniu po błogich skutkach i po cichej wymianie myśli i milczącym, ale zrozumiałym dla obydwu stron obcowaniu z sobą w różnych okolicznościach.

Inaczej rzecz się ma, gdzie wychowanie domowe nie jest najlepsze. Gdzie uczeń w swym otoczeniu widzi tylko przeciwieństwo porządku, gdzie brak wzorów obojętne go i składowego tworzenia, gdzie go nie przyzwyczajają do należytego korzystania z czasu i sił własnych, tam wystają przyzwyczajenia, bardzo utrudniające pracę szkoły. Szkoła względem takich domów, w których rządzą siły przeciwdziałające jej, lub choćby tylko obojętne na jej usiłowania, pozostaje w pewnej opozycji. A zawsze jeszcze będzie pół biedy, jeśli ta opozycja pozostanie ukryta, jeśli przeciwieństwo domu nie stanie się wprost umyślnym, lecz pozostanie tylko przeciwieństwem nieumyślnym, wywołanym jedynie brakiem planu w życiu rodzinnym i w wychowaniu domowym. Rzecz staje się gorszą i wprost zgubną, gdy rodzicom wogóle brak dobrej woli, gdy całe wychowanie szkolne uważają za nieprzyjemny ciężar, który chcieliby jak najprędzej rzucić z siebie. Z takimi rodzinami stosunek nie będzie tak przyjazny, jak z rodzinami pierwszego rodzaju. Często będzie potrzeba układów między szkołą a domem, a te układy będą niekiedy bardzo trudne i przykre i muszą być prowadzone bardzo zręcznie, aby biednemu uczniowi umożliwić egzystencję pomiędzy szkołą a domem. Takie rodziny jednak nie stanowią większości, zarówno jak i rodziny wzorowe, opisane powyżej, jej nie stanowią. Większość stanowią raczej te rodziny, które potrzebują wymiany myśli i pomocy w wychowywaniu i same jej pragną i szukają, gdzie mogą. Na takie rodziny Pedagogika praktyczna szczególnie zwracać powinna uwagę. W obcowaniu z nimi możemy wysubtelniać swoją sztukę; tutaj właśnie w naszym czasie, poszukującym wszędzie nowych dróg do starych ideałów, mamy płodną glebę dla błogich posiewów.

Co więc szkoła uczynić może, aby swój stosunek do

domu ukształtować w sposób jak najzdrowszy i jak najowocniejszy? Przedewszystkim dobrze będzie, jeśli z przedstawicielami rodziny przestawać będzie w sposób właściwy i usuwać będzie przeszkody, napotymane po drodze ku temu. Jedną z przeszkód, zresztą zaszczytną i pochlebną dla szkoły, jest ta, że wiele rodzin jest mocno przekonanych, iż wyniki pracy szkoły są nieomyślne. Przyczyna tego przekonania tkwi w rozwoju naszych szkół wyższych na zakłady państwowe i w rozwoju naszej pedagogiki na pewien rodzaj pedagogiki państwowej. Wielu rodziców, zwłaszcza tacy, którzy sami nie uczęszczali do szkół wyższych, mniemają, że ta machina państwowa bezwarunkowo musi funkcjonować z zupełną sprawnością i zdolna jest zrobić wszystko ze wszystkiego. Do takiej niewiedomości w wielu domach przyłącza się zamiłowanie wygody, które chętnie poprzestaje na tym, gdy trochę wychowywania zważyło z siebie na szkołę. Do tego dodać należy zgubne zapatrywanie, napotymane często w prasie, w mowach przedstawicieli ludu, w mowach i pismach mędrców wszelkiego rodzaju, jakoby szkoła była odpowiedzialna za wszelkie niedomagania czasu. Słowem, szkole przypisuje się wprost potęgę, zbliżoną do wszechmocy.

Żle więc postępujemy, jeśli takie opaczne zapatrywanie jeszcze popieramy przez własne opaczne poglądy. Przedewszystkim więc unikajmy wszystkiego, coby mogło budzić pozór, jakoby szkoła wobec rodziców chciała odgrywać rolę władzy zwierzchniczej. Uczniowie pozostają wprawdzie do szkoły w stosunku zależności i subordynacji, ale rodzice są jej równorzędni, jako myślący i troskliwi pomocnicy i, o ile można, jako dobrzy przyjaciele. Ten stosunek ukształtuje się tym subtelniej, im bardziej szkoła zrozumie, że rodzina i tak już wyrzeka się niejednego z swych praw, i że szkoła do tego nie powinna dawać traktowania wyniosłego, które tylko rozgoryczać może. Wszak rodzina jest zmuszona poświęcać szkole niejedno przekonanie i niejedno życzenie, musi się wyrzekać niejednej rzeczy z bólem serca. Zmuszona jest oddawać

syna do szkoły, która nie może zwracać uwagi na indywidualne potrzeby ucznia; zgóry musi się wyrzekać swego własnego sądu o tym, co synowi jest potrzebne i korzystne, musi się poddawać sądowi szkoły, rozstrzygającej sprawę według surowych zasad porządku. Ojciec niekiedy musi spokojnie patrzeć na to, jak jego najlepsze chęci pomagania szkole nie są uznawane; cała rodzina musi się godzić z niejedną rzeczą niezrozumiałą, dziwną i sprzeczną w ocenie syna, co jest nieodłączne od wychowania masyowego, i na to wszystko nie może szemrać. To wszystko szkoła powinna brać w rachubę w kształtowaniu swego stosunku do domu, naturalnie nie dlatego, aby osłabiać swoje wymagania i w źle zrozumianej pobłażliwości dawać przystęp wszelkiej samowoli. To byłoby postępowanie opaczne i czyniłoby niebezpieczny uszczerbek wychowaniu szkolnemu, które przecież ma nieocenioną wartość wobec zbyt łagodnego i pobłażliwego wychowywania domowego. Ale całe pojmowanie stosunku szkoły do domu stanie się subtelniejsze i owocniejsze dla całej pracy wychowawczej, jeśli sobie jasno uprzytomnimy, że względne i wyrozumiałe postępowanie nasze wobec domu przedewszystkiem wyjdzie na dobre uczniowi, którego dobro jest przecież rzeczą najważniejszą.

Szkoła przedewszystkiem powinna się wyrzec mniemania, jakoby sama mogła dokonać całego dzieła; powinna sobie uświadomić, że potrzebuje współpracownictwa domu. Ponieważ jednak to współpracownictwo często wskutek niewiedomości, nieśmiałości, zamięłowania wygody, niekiedy i wskutek wyniosłości albo z innych przyczyn nie występuje dobrowolnie i w dostatecznej mierze, szkoła powinna się ubiegać o współdziałanie domu w dobrej sprawie. Powinna w domu szukać wyjaśnienia rysów niezrozumiałych i zagadkowych w istocie i postępowaniu wychowawca; powinna także w domu torować drogę do należytego zrozumienia sensu i wartości swoich zarządzeń dydaktycznych i pedagogicznych, oraz do zaufania w słusność, a przynajmniej w dobre zamiary tych zarządzeń.

To szkoła czynić powinna, aby w traktowaniu ucznia nie postępować poomacku i nie poddawać go próbom na chybił-trafił. Aby tę drogę do domu i napowrót do szkoły dobrze odnaleźć i uzyskać dobre wyniki, należy gruntośnie rozważyć wszelkie środki.

Do tych środków należy przedewszystkim sztuka wytwarzania sobie właściwego sądu o stosunkach domowych i niewyciąganie niesłusznych wniosków z różnych niedostatecznych przesłanek. Prawda, że rodzina nieraz na puśtą gadaninę dzieci zbyt skwapliwie staje w opozycji przeciw szkole i nauczycielowi; prawda, że sąd domu często ulega wpływowi zbyt wielkiej miłości dla dziecka, a stąd wielkim uprzedzeniom; prawda, że rodzice dziecku często nie biorą za złe używania pomocy niedozwolonej i bronią go nieraz w sposób, który trudno jest uniewinnić. Ale szkoła pomimo to nie powinna uogólniać takich objawów sporadycznych i wszystkim rodzinom przypisywać rzeczy, których dopuszczają się tylko niektóre. Nigdy nie powinna na zawodnym materiale dowodowym opierać wniosków o sposobie wychowywania domowego. Nie powinna też być zbyt czuła na różne zarzuty i plotki o szkole, obiegające po mieście; raczej powinna korzystać z wszelkiej sposobności, aby taką gadaninę plotkarską, która zwykle jest raczej grzechem języka niż serca, sprowadzać do jej właściwej wartości i odpierać spokojnym wyjaśnieniem. Nie powinna też obrażać się różnemi zarzutami, które rodzice jej czynią. Takie zarzuty są całkiem naturalne wobec instytucji, posiadającej tak wielkie prawa, jak szkoła. A jednak nauczyciele okazują nieraz wielką słabość, nie umiejąc znosić zarzutów, których przecież w swym powołaniu uniknąć nie mogą.

Skoro wobec rodziców staniemy bez urojonej wszechmocy, bez nieomylności, bez uprzedzeń i drażliwości, bardzo łatwo nam będzie znaleźć punkt porozumiewania i uzyskać posłuch dla dobrej rady.

A dobra rada, której mamy udzielać, rozciągać się będzie do wielu rzeczy, przedewszystkim do sprawności

ucznia w wykonywaniu prac i do sposobu jego pracy. Rodzice nieraz pod tym względem są w błędzie. Widzą, jak ich dziecko pracuje, ale brak im sposobności do porównywania go z innymi dziećmi; szkoła zaś ma tę sposobność i może stąd wyprowadzać niejedną wniosek i niejedno prawidło; nieraz brak też domowi ekonomji pedagogicznej, brak mu daru przyzwyczajania dziecka do rozumnego podziału czasu pomiędzy pracą a wypoczynek, brak mu zdolności do wprawiania dziecka do należytego skupienia i do usuwania od niego wpływów, przeszkadzających pracy.

W takich naradach o sprawności i pilności ucznia może ujawnić się niejedno, co było szkole nieznaną: różne przeszkody, tkwiące w usposobieniu cielesnym dziecka albo w jakimkolwiek ograniczeniu jego umysłowości i jednostronnym uzdolnieniu. Wszak nauczyciel zna tylko to, co w szkole występuje na jaw, ale nie zna różnych czynników, wpływających na niedostateczne rezultaty; nie zna przeszkód, które w domu uczeń czasowo albo stale musi przezwyciężać i które towarzyszą mu aż do chwili, gdy niedostateczne rezultaty jego nauczania ujawniają się w szkole. Bardzo trafnie wyraża się Ryszard Richter o młodym nauczycielu, «który jako gospodarz klasy pierwszej, gdy uczeń kilkakrotnie nie umiał dobrze słówek łacińskich, wzywa do siebie matkę, zdaniem jego zbyt pobłażliwą, aby jej wyciąć porządną perorę z powodu takiego niedbalstwa. Ale jeśli matka odpowie, że codziennie zrana sama przesłuchuje syna i że on wtedy doskonale umie zadane słówka, co wtedy odpowie nauczyciel? Może wzruszy ramionami albo jeszcze mniej dwuznacznie da poznać, że odpowiedź matki uważa za kłamstwo słabości macierzyńskiej, i zamknie tak owocną konferencję zapewnieniem, że na przyszły raz zastosuje surową karę. A cóżby właściwie powinien uczynić? Powinienby od matki zażądać dokładnego sprawozdania, jakim sposobem przesłuchuje syna; a następnie powinienby się zapytać, gdzie i kiedy chłopiec w domu się uczy, czy po cichu czy głoś-

no, ile czasu na to potrzebuje, jak sobie przy tym postępuje; a do tego mógłby dodać popularny wykład o sposobie uczenia się słówek, o różnicy między pamięcią umyślną a nieumyślną, o utrwalaniu wiadomości nabytych przez powtarzanie i o przeszkadzającym wpływie nieśmiałości na sprawność pamięci».

A podobnie, jak w tym wypadku, «często określamy terapię bez dyagnozy. Ten i ów z nauczycieli postępuje jeszcze tak, jak owczarz-znachor, który bierze swoją maść po kolei z trzech słoików. «Syn pani jest za słaby do gimnazjum, radzę go oddać do innej szkoły» to jeden słoik. «Trzeba wziąć korepetytora do tego lub owego przedmiotu, bo inaczej nie otrzyma promocji» — to drugi słoik. «Trzeba baczniej nad nim czuwać i zmuszać go do pilności domowej»—to trzeci słoik. Na tym wyczerpuje się apteka pedagogiczna. Ale gdyby ojciec zdobył się na odwagę i na to odpowiedział: «Ja sądziłem, że powinienem się ograniczać tylko do tego, żeby usuwać wszelkie przeszkody pilności domowej syna mojego, żeby mu dostarczyć odpowiedniego miejsca do pracy pod okiem rodziców, żeby go nie odrywać od pracy i troszczyć się o dobrą dyetę pracy przez odpowiednią jej zmianę z wypoczynkiem, jedzeniem, udawaniem się na spoczynek i wstawaniem. Ale co się tyczy ochoty i gorliwości w pracy, oraz dążenia do starannego jej wykonywania, sądziłem, że o to się zatroszczy szkoła, powaga osobista nauczyciela i powab jego wykładu. I za poprzednika pańskiego w poprzedniej klasie było tak rzeczywiście!» Te przykłady wykazują, jak nie należy postępować. Pedagogika praktyczna w swoich rozdziałach o uczeniu się na pamięć, o sztuce budzenia chęci do pracy, o metodzie nauczania, oraz w rozdziale o indywidualności podaje dość materiału do omówienia z rodzicami i do owocnych rad, których im udzielać można.

Skuteczność takich rad zależy głównie od sposobu, jakim ich udzielamy. Przedewszystkim należy się postawić w położeniu rodziców, potrzebujących pomocy i rady,

i należy z niemi postępować grzecznie i względnie. Gdy np. chodzi o fakty przykre i smutne, które mamy zakomunikować rodzicom, należy to uczynić w formie wyrozumiałej, szanującej ambicję rodziców, łagodnie i ze współczuciem. W takich wypadkach należałoby także nie śpieszyć się ze swoim sądem, lecz wypowiadać swój sąd dopiero wtedy, gdy niema najmniejszej wątpliwości. Nawet błędnych sądów rodzicielskich, sprzecznych z uzasadnionym przekonaniem szkoły, nie należy wprost odrzucać. Pozwólmy raczej rodzicom wypowiedzieć się spokojnie, a potem przekonywajmy ich słusznymi argumentami. Przedewszystkiem zaś starajmy się zachować spokój. To niezawsze jest rzeczą łatwą, ale jest rzeczą konieczną w interesie samej sprawy.

Zwłaszcza, gdy chodzi o kary, które trzeba wymierzyć, albo o cenzurę lub pozostawienie ucznia w tej samej klasie, położenie staje się zwykle dość trudne. Gdy chodzi o ukaranie, dom często na proste świadectwo dziecka odrazu staje w opozycji do szkoły. Rodzice starają się swoje dziecko uniewinniać i zaślaniać od grożącego niebezpieczeństwa. Słabi rodzice posuwają się niekiedy nawet do kłamstwa, aby dziecku zaoszczędzić kary szkolnej. A jeśli dziecko otrzyma złą cenzurę, niejedni rodzice dają się przekonać dzieciom, którym nigdy nie brak wymówek, że cenzura jest niesprawiedliwa, że nauczyciel żywi ku nim osobistą niechęć. Szczególnie przy promocjach okazuje się wyraźnie, jak obcy jest często dom szkole, jak mało często dom pojmuje to, co czyni szkoła. Najczęściej cała rodzina bliższa i dalsza jest głęboko obrażona i wcale nie odczuwa tego, że zatrzymanie ucznia w tej samej klasie nastąpiło po dojrzałej rozwadze i po sumiennym osądzeniu. Miłość i próżność rodzicielska nieraz porywają rodziców do nierozważnych sądów i słów. Tu nauczyciel ma sposobność do przekonywania, wyjaśniania i uspokajania zapomocą dowodnych argumentów i spokojnego tłumaczenia, oraz do wykazywania, że zarządzenia szkoły mają na celu tylko dobro ucznia.

Ale to niezawsze się uda; w wielu razach powstaje zatarg między szkołą a domem. Jakże w takim razie postąpić należy? Dopóki można, należy w interesie ucznia i szkoły unikać otwartego zatargu. Wszak rodzice nieraz hołdują zasadom wychowawczym, wypływającym nie z właściwego doświadczenia pedagogicznego i z rozwagi, lecz tylko z miłości do dzieci; nauczyciel w takich razach ma nad nimi przewagę, podobnie jak lekarz, i jak lekarz, nie powinien się gniewać na chorego, który nie pojmuje właściwego sposobu leczenia. Nauczyciel nie powinien z tego powodu przybierać miny wyniosłej i przesadnie obstawać przy swoich prawach. Pamiętajmy o tym, że szkoła wogóle ma wiele praw, że ma stałe normy i przepisane cele, którym dom chcąc niechcąc poddawać się musi. A najpiękniejszym prawem silniejszego jest nie akcentować zbyt dobitnie swego prawa, gdzie nie zachodzi tego potrzeba. Nie bądźmy też zbyt drażliwi, gdy udręczone serce rodzicielskie daje się porwać słowom, które lepiej byłoby przemilczeć. Pamiętajmy, że i nauczyciel nieraz żądać musi uwzględnienia swego położenia, gdy da się porwać nierozważnym słowom albo popełni pomyłkę.

Wszelkie nieusprawiedliwione skargi i niesłuszne zarzuty muszą ostatecznie obrócić się w niwecz, skoro się zbada ich uprawnienie. Spokojne zbadanie sprawy i spokojne wyłożenie własnych argumentów, których chyba nie zabraknie nauczycielowi doświadczonemu i świadomemu swych praw, najczęściej zapobiegnie grożącym zatargom. Jeśli zaś szkoła w rzeczy samej postąpiła niewłaściwie, wtedy należy to spokojnie przyznać i uspokoić rodziców wyjaśnieniem, że położenie szkoły jest trudne i niezawsze takie, jak sobie rodzice wyobrażają. A jeżeli w takich razach zwrócimy się jeszcze do rodziców z grzecznym i otwartym zapytaniem, czy im w wychowywaniu swych dzieci, których mają tylko kilkoro, nauczyciel zaś 40—50, nigdy nie wezbrała żółć, wtedy zapewne otrzymamy właściwą drogę do porozumienia i załagodzenia zatargu. Jeśliby zaś miał się wyłonić zarzut, do którego dało powód

coś gorszego niż prosta pomyłka, wtedy należy dać rodzicom zupełne zadośćuczynienie w formie jak najgrzeczniejszej i należy się starać, żeby uczeń nie poniósł kosztów zatargu z rodzicami.

Więc w obcowaniu z domem unikać zatargów, a gdzie już powstały, zręcznie je załagadzać — oto postępowanie, którego wymaga interes szkoły, zarówno jak interes ucznia i domu rodzicielskiego. Tylko gdzie bezczelność rodziców grozi zakłóceniem porządku szkolnego, tam nie lękajmy się zatargów i z zimną, ale dosadną grzecznością odpierajmy zarzuty, zwracając je do granic, z których nie powinny być wyjść. Nigdy jednak nie unośmy się i nie dawajmy się porwać do takich form i wyrażań, które mogłyby uczynić uszczerbek korzystnemu położeniu, w jakim zawsze się znajduje dobra sprawa.

Odpowiedzmy jeszcze na pytanie, kto ma być pośrednikiem w stosunkach między szkołą a domem. Stosownie do okoliczności, najlepszą ku temu osobistością będzie dyrektor, gospodarz klasy albo nauczyciel specjalnego przedmiotu. Jeśli rodzice udadzą się do dyrektora, aby jego poprosić o radę, niech on pierwszy wystąpi z radą. Ten w wielu razach proszących o radę odeśle do odpowiedniej instancji; w innych razach sam udzieli rady częściowo, zwłaszcza gdy ma złożone u siebie obrazy indywidualne uczniów, o jakich mówiliśmy w § 41, oraz notatki o uczniach z konferencji klasowych, i gdy sam osobiście interesował się temi uczniami, o których się pytają. Ale w tych rozmowach z rodzicami nie powinien sobie przywłaszczać praw gospodarza klasy albo nauczyciela specjalnego przedmiotu, lecz raczej, gdy zajdzie tego potrzeba, powinien wpierv ich wysłuchać, aby sobie wytworzyć sąd o wypadku, o który chodzi. Przedewszystkim zaś powinien skorzystać z takiej sposobności, aby u rodziców umocnić szacunek i zaufanie dla szkoły i nauczycieli. Z gabinetu dyrektora pod tym względem mogą wpływać błogie wpływy na prawdziwe stosunki koleżeńskie i na szlachetne podniesienie stanu nauczycielskiego, ale także skut-

ki bardzo zgubne, jeśli dyrektor nie poczuwa się do jedności z kolegami i nie troszczy się o nich z delikatnym poczuciem i szacunkiem dla ich ciężkiej pracy. Bardziej jeszcze od dyrektora w obcowaniu z domem powinien występować czynnie gospodarz klasy, zwłaszcza wtedy, gdy od kilku lat towarzyszył uczniowi w jego drodze przez różne klasy i gdy umie studjować nie tylko książki, ale i serca ludzkie. Ale i nauczyciele poszczególnych przedmiotów stykać się będą z rodzicami, gdy chodzić będzie o trudności, tkwiące w wykładanym przez nich przedmiocie.

Jak często takie obcowanie z domem odbywać się powinno, to zależy od indywidualności ucznia i od poszczególnych wypadków. W niektórych dobrych szkołach i pod względem wielu uczniów wymiana myśli tylko rzadko będzie potrzebna. W wielkich miastach częstsze obcowanie z rodzicami jest bardziej pożądane, niż w miastach mniejszych, w których uczeń prawie ciągle pozostaje pod okiem szkoły, a rodzice prawie ciągle stykają się z nauczycielami. Gdzie chodzi o wychowañców, potrzebujących większej pomocy, obcowanie z rodzicami nabierze pewnej ciągłości i konsekwencji. W każdym razie nie należy zwracać się do domu dopiero wtedy, gdy już zapóźno, gasić pożaru, gdy już cały dom gore, lecz raczej trzeba zapobiegać zawczasu, aby materiał palny zawczasu usunąć. Rodzice, którzy dopiero na kilka tygodni przed promocjami zjawiają się w szkole, zasługują na to, żeby stanowczo zwrócono ich uwagę na to, że postąpili niemądrze.

Następuje się jeszcze pytanie, czy potrzeba szczególnych urządzeń, aby to obcowanie z domem wprowadzić na regularne tory i uprzystępnąć domowi. W każdym razie jest rzeczą pożądaną, żeby kolegja nauczycielskie były dostępne w pewnych stałych godzinach; gdziekolwiek pozwala na to rozkład lokalu szkolnego, powinny się znajdować poczekalnie dla rodziców. Gdzie takich poczekalni niema, uprzejmi rodzice uważać będą za natarczywość odwiedzenie nauczyciela w jego mieszkaniu prywatnym.

A że takie odwiedziny nieraz przychodzą nie w porę, to wiemy z doświadczenia. Dyrektor we wszystkich szkołach ma swój gabinet do przyjmowania interesantów, i taki gabinet ma wielką siłę pociągającą dla wszystkich rodziców, naturalnie, jeśli w nim nie przebywa jakiś *Iupiter tonans*. Gdyby w szkole był pokój, w którymby rodzice w stałych godzinach mogli się porozumiewać ze wszystkimi nauczycielami, wynikłaby stąd niejedna korzyść. Możliwość zapobiec niejednej karze, niejednemu rozdźwiękowi i niejednemu zatargowi, zwłaszcza jeśli w tym pomieszczeniu nie panował ton wyniosłości biurokratycznej, lecz ton bardziej familijny, podobnie jak wobec za-przyjaźnionego lekarza domowego, wysłuchującego ze współczuciem troski domowe i usiłującego je wyleczyć.

Czy poza stałymi godzinami przyjęć należy zaprowadzić jeszcze inne urządzenia, zmierzające ku ożywieniu stosunków szkoły z domem, o tym rozprawiano nieraz w kołach pedagogicznych, a zwłaszcza laicy, interesujący się sprawami wychowania, często pod tym względem czynili projekty. Projektowano wieczory rodzicielskie z obowiązkowymi dyskusjami i dysputacjami, w którychby sprawy wychowania i nauczania były roztrząsane i wyświetlane wspólnie z nauczycielami, więc pewien rodzaj parlamentów i komisji rodzicielskich. Przeciw temu projektowi mamy poważne zarzuty. Wszak parlamentaryzm dzisiejszy ma swoje słabe strony, znane każdemu; do tych słabych stron dołączyłoby się tutaj jeszcze to zło, że każdy członek tego parlamentu miałby swój silny interes osobisty i rozpatrywałby sprawy szkolne ze stanowiska poszczególnych potrzeb swojego syna. Egoizm familijny, całkiem naturalny i posiadający swoje dobre strony, gdyż w nim tkwi siła rodziny, tutaj miałby skutki opłakane, ponieważ musiałby doprowadzić do osłabienia działalności szkoły, zwłaszcza, jeśli by z formami parlamentarnymi połączyła się jeszcze pedanterja pedagogiczna. Od tych wieczorów rodzicielskich, za którymi przemawiali nawet wybitni pedagodzy, niech nas broni los dobrotliwy.

Czymś zupełnie odmiennym są takie wieczory rodzicielskie, jakich np. próbowano w marjahilfskim gimnazjum państwowym w Wiedniu, na których regularne wykłady w sprawach wychowania i nauczania zawiązały i wciąż utrzymują ścisły stosunek pomiędzy szkołą a domem. Takie stosunki przyczyniają się do tego, że organizm szkolny nie obumiera, lecz wciąż czerpie nowe życie z postępu czasów. Bo działalność szkoły będzie tym owocniejsza, tym rozleglejsza i trwalsza, im bardziej przedstawiciele stanu nauczycielskiego zbliżą się do życia, drgającego świeżym tętnem, im bardziej w nim zniknąć będzie duch wyosabniającego się biurokratyzmu, im bardziej urzędnik szkolny stawać się będzie tylko nauczycielem i wychowawcą, im bardziej szkoła, nie mogąca się obejść bez rozumnego poparcia domu, znajdować w nim będzie potrzebne uzupełnienie i utrwalenie. Dobrze byłoby starannie zbadać i ocenić próby szkół austriackich, zmierzające do wytworzenia stanowiska jednolitego, z któregoby szkoła i dom mogły zgodnie urządzić swoją wspólną działalność dla dobra szkoły i uczniów.

Ale broń Boże, nie żądamy od władz centralnych rozporządzenia w tym kierunku, ażeby niemądry przymus nie zabił wolności pedagogicznej, polegającej na możliwości czynienia czegoś dobrego z samej miłości do dobrej sprawy. Pedagogika praktyczna ma pozostać jedną ze «sztuk wyzwolonych», dochodzącą do doskonałości przez własny wybór, a nie przez niezręczność biurokratyczną środków egzekucyjnych.

Pielęgnujmy także inne piękne stosunki między szkołą a domem, zaznaczające się zwłaszcza przy szczególnych uroczystościach, jak na zakończenie roku szkolnego, w czasie obchodów narodowych, majówek i wycieczek i t. p. Czy popisy publiczne są dobre i pożyteczne, o tym powyżej wyraziliśmy powątpiewanie; tak samo wyrażamy pewne powątpiewanie o pożytkach odwiedzania lekcji przez rodziców. Tutaj również egoizm familijny wytwarzałby różne niepożądane skutki i przeszkadzałby spokojnemu

przebiegowi nauczania, pominawszy liczne niemądre i szkodliwe dowcipy szkolne, do których takie urządzenie daje powód.

Nie potrzeba tracić więcej słów o stosunku szkoły do domu. Streśmy nasze wywody w ten sposób, że tylko właściwe współdziałanie szkoły i domu może wytworzyć właściwe nauczanie i wychowywanie, oraz, że szkoła i dom wogóle muszą maszerować z osobna, aby wspólnie uderzyć na wroga. Dom przede wszystkim powinien wychowywać i dobrym wychowaniem, o ile to od niego zależy, popierać nauczanie szkoły i karność szkolną; szkoła powinna przede wszystkim nauczać, ale zarazem, o ile może, dodawać mocy i skuteczności wychowywaniu przez dom. Tylko tym sposobem może powstać zdrowa całość i uzupełniająca się harmonja. Dla każdej z obydwu stron współdziałanie drugiej strony ma wielką wartość, lecz tylko wtedy, gdy każda z nich przede wszystkim i głównie wypełnia swoje własne zadanie.

SPIS RZECZY.

	<i>Str.</i>
Wstęp. 1. Stosunek Pedagogiki praktycznej do teoretycznej	1
2. Stosunek Pedagogiki Praktycznej do czasów obecnych. Charakter lokalny i osobisty Pedagogiki praktycznej	4
3. Forma Pedagogiki praktycznej	9
4. Podział Pedagogiki praktycznej	11
5. Przycoczenia z literatury.	12
 Rozdział pierwszy. Osobowość nauczyciela.	
6. Wartość osobowości	14
7. Ideały powołania i rzeczywistość powołania	19
8. Naukowe wykształcenie nauczyciela	23
9. Kształcenie serca i charakteru	27
10. Takt pedagogiczny	35
11. Charakter urzędowy, koleżeństwo i stanowisko społeczne nauczyciela	39
12. Autorytet nauczyciela	45
 Rozdział drugi. Traktowanie materiału naukowego. Metoda.	
13. Stosunek nauczyciela do metody. Właściwe jej stosowanie: ani nadmiaru metody, ani postępowania bez metody. Metoda i ogólny organizm szkoły. Kształtowanie metody na sztukę nauczania	47
14. Krótki przegląd metodyki oddzielnych przedmiotów	52
15. Przygotowanie się do wykładu	91
16. Jasność wykładu	93
17. Język, tempo, ton i nastrój w nauczaniu	103
18. Wykład	106

	<i>Str.</i>
19. Opowiadanie i sztuka opowiadania	108
20. Sztuka opisywania	110
21. Omawianie zdań ogólnych	113
22. Sztuka objaśniania	116
23. Sztuka tłumaczenia	123
24. Sztuka zadawania pytań	143
25. Odpowiedź	156
26. Zmiana wykładu i pytania w nauczaniu	161
27. Uczenie się na pamięć	162
28. Powtarzanie	170
29. Stopnie formalne w swym praktycznym zastosowaniu	173
30. Metoda uczenia się i sztuka budzenia ochoty do pracy. Pilność ucznia	192
31. Uwaga. Znużenie. Wypoczynek	201

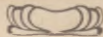
Rozdział trzeci. Karność szkolna; dyscyplina. Traktowanie i ocenianie poszczególnych uczniów.

32. Stosunek karności do nauczania. Wewnętrzny i zewnętrzny porządek szkolny; dobre tradycje; stosunek karności do traktowania indywidualnego	213
33. Wytwarzanie posłuszeństwa. Upór. Nieposłuszeństwo. Dodatek o niegrzeczności	219
34. Pielęgnowanie poczucia porządku. Wartość porządku. Obowiązki gospodarza klasy. Dziennik klasowy. Plan zajęć. Dzienniczki do zapisywania zadań. Porządek domowy i klasowy. Uczniowie jako dyżurni. Czystość. Podział czasu. Woźny szkolny	228
35. Pielęgnowanie poczucia prawdy. Prawdomówność nauczyciela. Zaufanie i brak zaufania. Zachowanie się wobec wątpliwości. Kłamstwo; kłamstwa szkolne i kłamstwa z konieczności. Oszukaństwo; fałszerstwa. Śledztwo w sprawach przeciw regulaminowi szkolnemu	236
36. Wartość nagród; uznanie i pochwała	253
37. Kara. Cele karania. Zasady w karaniu. Rodzaje kar	257
38. Cenzury: Ocena ustna. Ocena piśmienna prac piśmiennych. Świadcstwa sumujące na końcu większych okresów. Ich wartość i forma. Ocena sprawowania, pilności, uwagi i rezultatów. Stosunek rezultatów a postępów. Wybór stopni dla oceny rezultatów. Dodatki do stopni z rezultatów. Narady i cenzury między terminami wydawania świadectw perjodycznych	279
39. Klasyfikacja stopni. Numery klasyfikacyjne, określone przez cenzury. Klasyfikacja ogólna, numery ogólne na świadectwach. Miejsca klasyfikacyjne podług rezultatów z jednego przedmiotu. Tak zwane «certowanie»	301

40. Przyjęcie ucznia do szkoły. Egzamin wstępny. Promocja uczniów. Istota promocji. Zasady. Kwestja dopełniania i wyrównywania rezultatów niedostatecznych z jednego przedmiotu przez dobre rezultaty z innego. Uchwała, dotycząca promocji. Egzamina promocyjne. Egzamina dojrzałości 308
41. Indywidualność i naturalne porywy ucznia. Indywidualność uprawniona i nieuprawniona. Obowiązek dokładnego obserwowania indywidualności. Obserwacja i traktowanie głupoty. Zrozumienie naturalnych porywów i naturalnych wymagań ucznia. Właściwe traktowanie lubieżności. Obserwacja i ocena temperamentów. Charakterystyki uczniów. Ich wartość i zastosowanie 320

Rozdział czwarty. Szkoła a dom.

42. Szkoła a dom. Zadania szkoły w stosunku do domu. Współdziałanie z domem, jako uprzejmy doradca. Postępowanie przy nieporozumieniach i zatargach. Dyrektor, gospodarz klasy, nauczyciel-specjalista. Szczególne zarządzenia: godziny przyjęć, wieczory rodzicielskie 354



A 90 -

24. IX. 56



24970/
12.