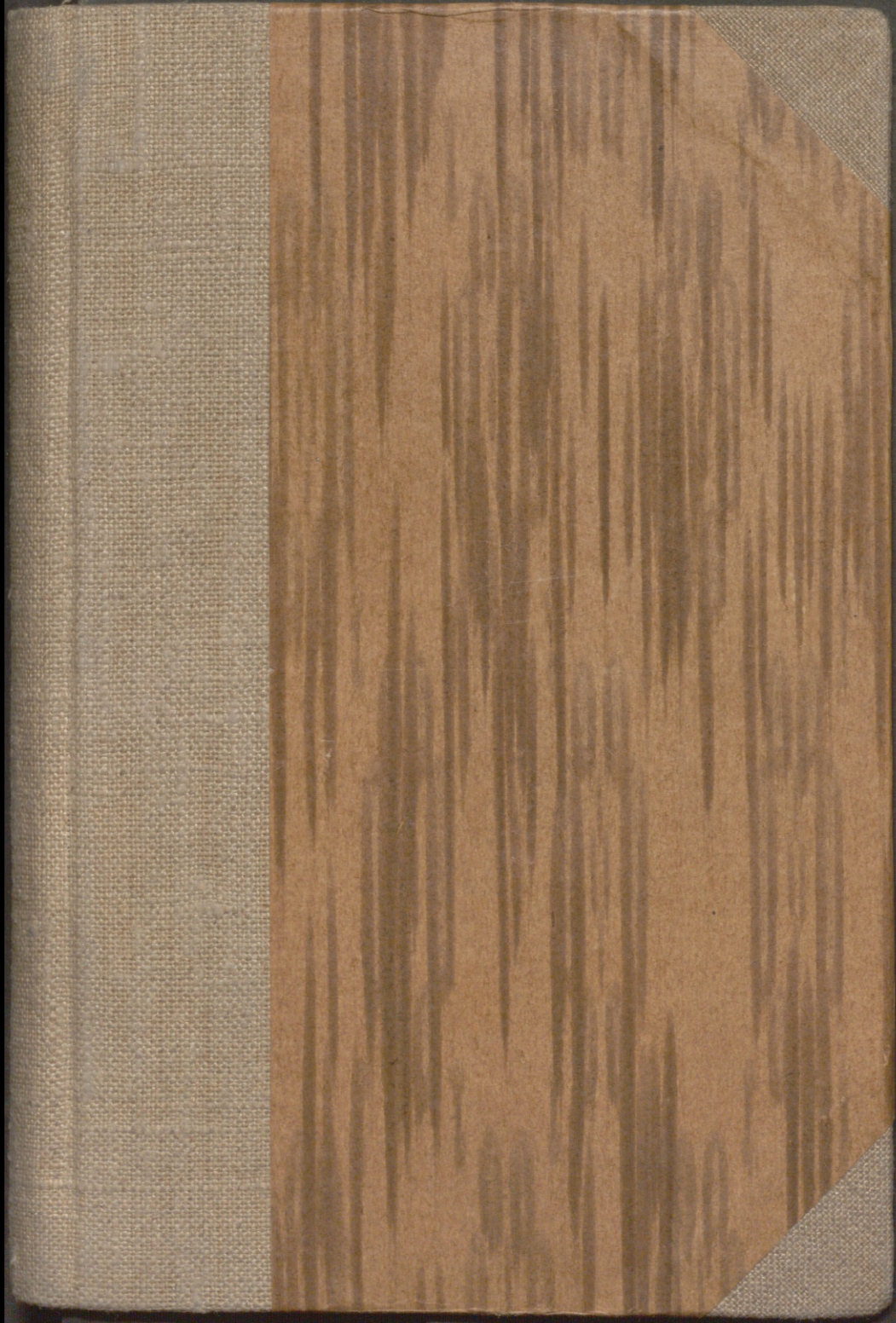
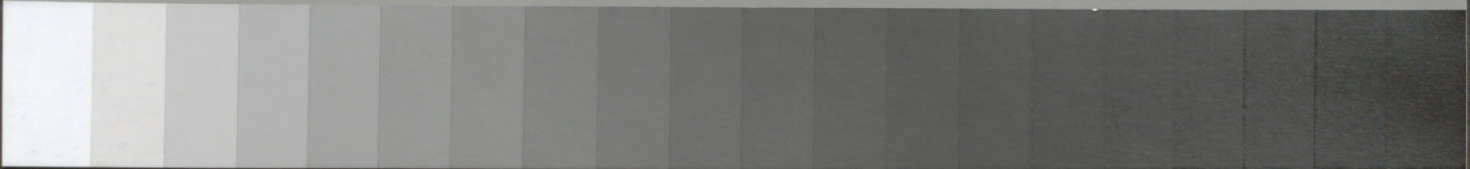




Grey Scale #13

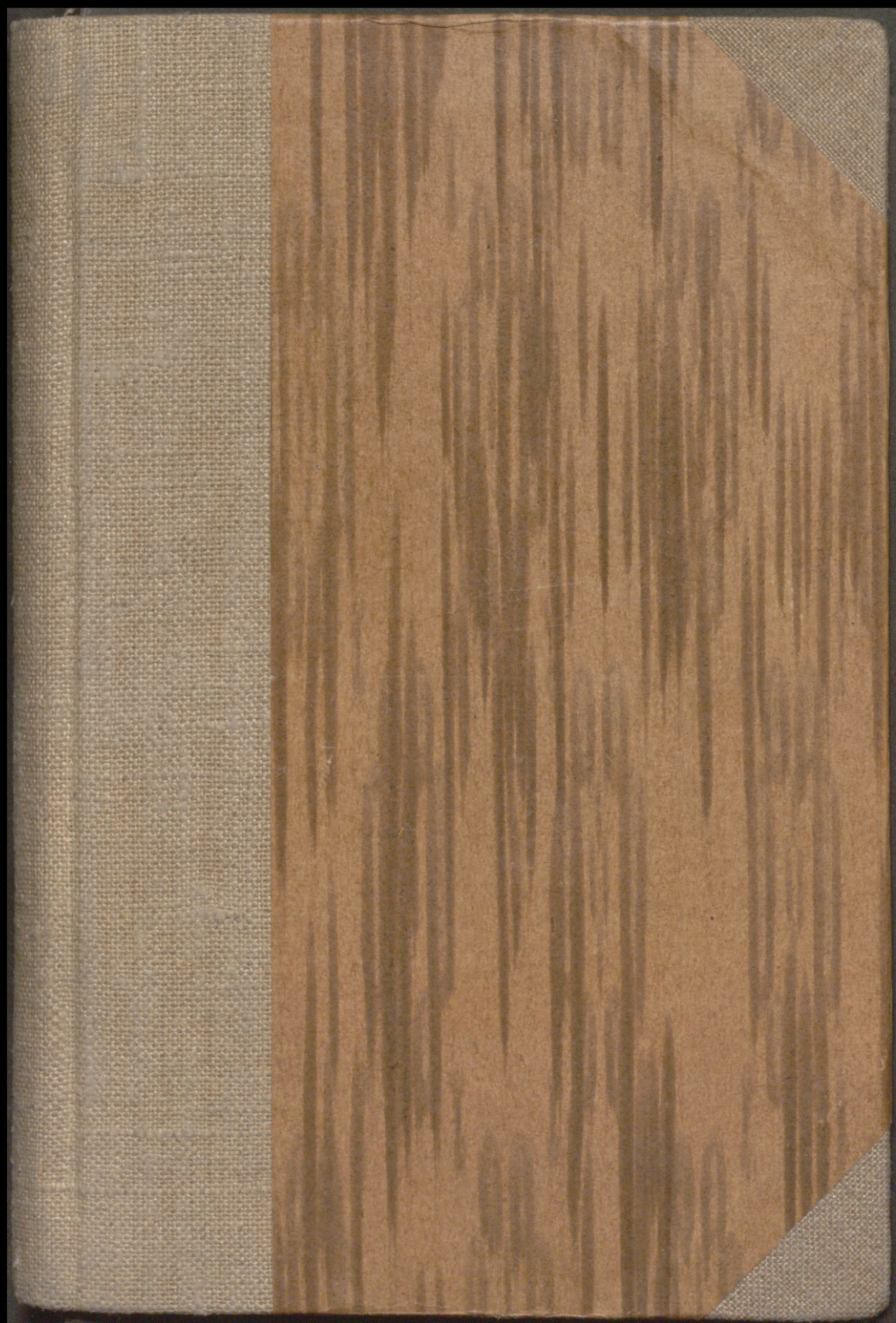


A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Colour Chart #13





WYCHOWANIE DOMOWE

D.

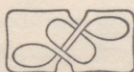
CHARLOTTE M. MASON



# WYCHOWANIE DOMOWE

WYCHOWANIE DZIECI  
DO LAT DZIEWIĘCIU

☉☉ TŁÓMACZENIE Z ANGIELSKIEGO ☉☉  
DOKONANE ZA ZEZWOLENIEM AUTORKI



WARSZAWA

SKŁAD GŁ. W KSIĘGARNI E. WENDE I SP.

1908

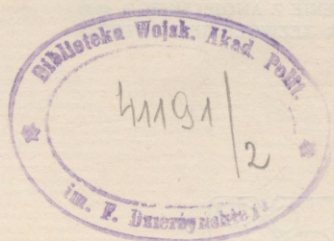
Cena Rb. 2, Kor. 5.

371.1

CHARLOTTE M. WAGON

WYCHOWANIE DZIECI

DO LAT PIĘCIOCI



---

KRAKÓW. — DRUK W. L. ANCYCA I SPÓŁKI.

## OD WYDAWCOW.

---

Wydając przekład pracy znanej angielskiej pracowniczki na polu wychowania przedszkolnego, nie mieliśmy bynajmniej na celu wypełnić brak systematycznego podręcznika pedagogii dla naszych nauczycieli i wychowawców. Książka p. Mason<sup>1)</sup> ma zupełnie inny charakter. Ze stanowiska systematyczności i kompletności może ona mieć braki, lecz nie tutaj szukać należy jej zalet: jest ona rezultatem praktycznego myślenia pedagogicznego i ogromnie rozległego doświadczenia osobistego człowieka, który jak niewiele ukochał dziecko i tą drogą jakby intuicyjnie znalazł odpowiedź na niejedyn problemat, nasuwający się wychowawcy w jego praktyce. Wszystkie te praktyczne wskazówki, przemyślane i wypróbowane przez człowieka kochającego i światłego, zebrane w jedną — może nieco dowolnie ułożoną —

---

<sup>1)</sup> Charlotte M. Mason — Home Education, »Home Education« Series Volume I. Fourth edition (revised and enlarged). London, Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., Ltd. Dryden Haus, Gerrard Street, W. 1905. Str. XXXII i 426. Inne tomy tej samej seryi: Parents and children, School education, Ourselves, our souls and bodies, i inne.

## II

całość, mogą oddać matkom naszego młodego pokolenia usługi znaczne. Przeważnie matki mamy na myśli, wydając w szacie polskiej te rady i wskazówki, i mamy nadzieję, że »angielskość« książki, uwzględnianie wyłączone stosunków angielskich, cytowanie wyłączone pisarzy angielskich, nie będzie stanowiła poważnej przeszkody dla wydobywania tych cennych myśli z pracy p. Mason, które mogą pobudzić do głębszego zastanowienia nad celami i sposobami nowego wychowania przedszkolnego, a następnie wpłynąć decydująco na praktykę tego wychowania.

Nie chcielibyśmy pominąć sposobności, by i na tem miejscu wyrazić wdzięczność szanownej Autorce i za to, że książkę wogóle napisała, i za to, że z taką życzliwością udzieliła nam pozwolenia na przekład, przesyłając jednocześnie przedmowę do niego.

---

## Przedmowa autorki do wydania polskiego.

---

Cieszę mnie niezmiernie, że miłośnicy wychowania w Polsce odnajdują własne poglądy w pracy mojej p. t. »Wychowanie domowe«, i że tłumaczenie jej ukazuje się w języku polskim. Sądzimy, żeśmy zawarli najżywotniejsze podstawy wychowania w tym i innych tomach »Seryi«; niektóre z tych książek ukazały się już blisko dwadzieścia lat temu, zaczynamy więc widzieć rezultaty ich, które pragniemy przedstawić i w Polsce.

Do nich należy Związek wychowawczy rodziców, stowarzyszenie rodziców i nauczycieli, mające wiele kół w kraju i zagranicą; Szkoła wyższa dla nauczycielek; pismo Przegląd Rodzicielski; szkoły Związku rodziców, których istnieje kilka w kraju i zagranicą, a wszystkie one pracują według szerokiego i interesującego programu.

Oprócz tego prowadzimy kurs prywatnej nauki dla matek pod nazwą Kurs wychowawczy dla matek. Sądzę, że ten spis naszych prac zainteresuje czytelnika, ponieważ wszystkie one wyłoniły się z dzieła, które obecnie wychodzi w polskim tłoma-

#### IV

czeniu. Nie tak łatwo jest dostarczyć szczegółów tej części naszej pracy, która posiada wartość nieprzemijającą: rezultatem jej są tysiące młodzieży, której wychowanie wpoilo wiele zainteresowań umysłowych i mocne poczucie obowiązku względem Boga i społeczeństwa; celem jego było szczęście osobiste i służba społeczna.

Pozwólcie mi wyrazić szczerą sympatyę, jaką żywię dla polskich pracowników na niwie pedagogicznej, których łączą z nami wspólne cele i którzy bezwątpienia znajdą mocne poparcie u inteligentnego i kulturalnego narodu, do którego należą<sup>1)</sup>.

*Charlotte M. Mason.*

Ambleside, 9 grudnia 1907 r.

---

<sup>1)</sup> Adres Związku rodziców: The Parents' National Educational Union, 28, Victoria Street, London S. W. (*Przyp. tłum.*).

Przedmowa do seryi wydawnictw p. t.  
»Wychowanie domowe«.

---

Poglądy na sprawy wychowania zarówno u nas jak zagranicą są mętne i pełne błędów. Tu i ówdzie napotykamy luźne żądania: wychowanie powinno być oparte na podstawie naukowej; należy zmienić system nauczania języków i matematyki, należy kształcić oko i rękę za pomocą nauki rzemiosł i obserwacji przyrody; trzeba uczyć czytać i pisać po angielsku, dając dzieciom wiadomości z historii i literatury; z drugiej zaś strony należy uczynić wychowanie bardziej fachowem i zastosowaniem do potrzeb życia praktycznego.

Ale nie mamy jednolitej zasady, któraby połączyła te niezależne od siebie postulaty, nie mamy określonego celu; w gruncie rzeczy, brak nam filozofii wychowania. Jak potok nie może się podnieść wyżej, niż jego źródło, tak żaden wysiłek praktyczny w dziedzinie wychowania nie podniesie się wyżej ponad systemat myślowy, który mu dał początek; jest to zapewne przyczyną wszystkich niepowodzeń i rozczarowań, które zaznaczają dzieje naszego wychowania.

## VI

Ci z pośród nas, którzy spędzili wiele lat, goniąc za dobroczynnem a nieuchwytnem widmem Wychowania, wiedzą, że rządzi nim pewne prawo, które dotąd jest nieznanne. Możemy rozróżnić jego zarysy, ale na tem nasza znajomość jego się kończy. Wiemy, że wchodzi ono wszędzie, że niema dziedziny życia domowego lub pracy szkolnej dziecka, do którejby ono nie przenikało. Oświeca ono, wskazuje wartość tysiąca systemów i sposobów. Jest to nie tylko światło, ale miara, wskazująca poziom, którym należy mierzyć wszystkie rzeczy małe i wielkie, dotyczące wychowania.

To prawo jest liberalne, przyjmuje ono wszystkie rzeczy prawdziwe, uczciwe i dobre, stwarza ograniczenia i przeszkody tylko tam, gdzie grozi szkodliwe nadużycie. I droga, nakreślona przez to prawo, prowadzi stopniowo, bez nagłych przejść i zmian od kołyski do mogiły, z wyjątkiem chyba tej chwili, kiedy wiek dojrzały bierze na siebie samodzielne kierownictwo nad sobą, do którego wychowywano w dzieciństwie. Opierając się na tem prawie, uznamy też, że niektórzy myśliciele niemieccy — Kant, Herbart, Lotze, Froebel, mają słuszość, kiedy twierdzą, że wiara w Boga jest »niezbędną«, że dlatego poznanie Boga jest najważniejszą wiedzą i głównym celem wychowania. Poznajemy to doskonałe prawo swobody w wychowaniu według jeszcze jednej oznaki. Istnieje zdanie, że »najlepiej możemy poznać prawdę absolutną, wyprobowując ją w różnych warunkach. Odpowie ona im wszystkim«. Możemy się spodziewać tegoż i od naszego prawa. Wyrzyma ono każdą próbę zarówno doświadczenia, jak i dociekań rozumnych.

## VII

Nie mając spisanych paragrafów naszego prawa, zwracamy się po nie do dzieł Froebła albo Herbarta; albo, należąc do innej szkoły, do Locke'go i Spencera, ale nie znajdujemy zadawalniającej odpowiedzi.

Ogarnia nas niezadowolenie; czy boskie niezadowolenie? Przywitalibyśmy odpowiednią i skuteczną filozofię wychowania w istocie jako wybawienie od wielu trudności.

Zanim to wielkie wybawienie do nas przyjdzie, zostanie wykonany prawdopodobnie szereg prób i wysiłków, mających mniej lub więcej cech systemu wychowawczego; dokoła jednej idei głównej powstanie całe ciało myśli z jej różnymi członkami działającymi w organicznej harmonii.

Taka teoria wychowania, którą możemy nazwać systemem psychologicznym, powinna stać w harmonii ze współczesnymi prądami umysłowymi; powinno uważać wychowanie nie za jakiś odrębny, zamknięty dział, ale za część życia tak, jak nią jest urodzenie, rośnięcie, małżeństwo czy praca. Powinno ono pozostawić nietkniętym związek wychowanka ze światem na wielu punktach. Coprawda wychowawcy są już skłonni do tworzenia tego związku w wielu kierunkach, ale ich wysiłkom brak szerokiej jednolitej podstawy myślowej, któraby potrafiła ująć je w jedną całość. »Głupcy lecą tam, dokąd się obawiają wkroczyć aniołowie«. Nadzieja, że powstanie wiele wysiłków w kierunku zdobycia filozofii wychowania i wszystkie one zbliżą nas do tego wielkiego dzieła, ośmiela mnie do podjęcia podobnej próby. Myślą zasadniczą, na której oparłam swe wywody, jest dosyć oczywisty fakt, że dziecko jest osobistością ze wszystkimi zadatkami i potęgami, jakie ona zawiera. Niektóre

## VIII

z wniosków wypływających z tej zasadniczej myśli, były już od czasu do czasu wypowiedane przez pisarzy pedagogicznych, inne żyją w opinii ogółu. Jedną tezę, która jest być może nową, mianowicie, że wychowanie jest nauką o stosunkach rzuca światło na kierunek, w którym powinno iść wychowanie. Wskazuje ona, że zadaniem wychowania jest postawienie dziecka w żywym związku z możliwie szerokim zakresem życia przyrody i myśli ludzkiej. Jeżeli obok tego wskażemy wychowankowi parę dróg do poznania siebie, pójdzie on w życie z umiejętnością kierowania sobą, świadomy swych celów i pełen zainteresowań życiowych.

Że się ośmielam zaofiarować rozwiązanie kwestyi wychowawczej, chociaż tylko próbne i przemijające, usprawiedliwiają mnie dwa względy. Z jednej strony, pomiędzy trzydziestym a czterdziestym rokiem życia pracowałam bez przerwy nad wytworzeniem teorii filozoficznej wychowania; z drugiej strony — każdy artykuł wiary wychowawczej, który stawiam, został zdobyty za pomocą procesów indukcyjnych i sprawdzony przez długie szeregi doświadczeń. Z szczerą nieśmiałością jednakże przedstawiam owoce swej długiej pracy, ponieważ wiem, że wielu jest na tem polu pracowników zdolniejszych i doświadczeńszych odemnie — »aniołów«, którzy się boją wkroczyć — tak niepewną jest droga!

Ale, chociażby tylko dla ośmielenia innych, dodaję krótki rzut oka na teorię wychowawczą, która ma być przedmiotem tomików seryi »Wychowania domowego«. Opracowanie tych kwestyi nie jest metodyczne ale przygodne; trochę z tej dziedziny, trochę znów z innej — wydawało mi się to najbardziej od-

powiadającym potrzebom rodziców i nauczycieli. Muszę dodać jeszcze, że w ciągu całego szeregu lat przygotowałam wiele artykułów dla użytku *Związku wychowawczego rodziców* w nadziei, że stowarzyszenie to będzie mogło uznać ten mniej lub więcej skonsolidowany systemat myśli wychowawczej.

»Skutki prawdy są wielkie; dlatego sąd o niej nie powinien być niedbałym« powiada Whichcote.

Podaję tu podstawowe zasady moich przekonań pedagogicznych.

1) Dzieci przychodzą na świat jako osoby.

2) Dzieci nie rodzą się dobre ani złe, tylko z zaletkami dobrego i złego.

3) Zasada autorytetu z jednej strony i posłuszeństwa z drugiej jest naturalną, niezbędną i podstawową; ale —

4) Zasadę tę powinien ograniczać szacunek, należy indywidualności dzieci, która nie powinna być gwałconą strachem czy miłością, radą lub świadomym wpływem, czy też niewłaściwą grą z jakimkolwiek upodobaniem naturalnym.

5) Dlatego jesteśmy zmuszeni do ograniczenia się do trzech środków wychowawczych, któremi są: atmosfera otoczenia, dyscyplina obyczajów i przedstawianie dzieciom pojęć żywotnych i twórczych.

6) Przez powiedzenie: wychowanie jest atmosferą nie chcemy wyrazić, że dziecko powinno być izolowane w tem, co może być nazwane »otoczeniem dziecka«, specjalnie stworzonym i zastosowanym do jego potrzeb; ale że powinniśmy wziąć pod uwagę wartość wychowawczą jego naturalnej atmosfery domowej zależnej zarówno od lu-

dzi jak od rzeczy i powinniśmy nauczyć je żyć swobodnie wśród jego własnych warunków. Ogłupiamy dziecko, przystosowując świat do »poziomu dziecka«.

7) Przez powiedzenie: wychowanie jest dyscypliną mamy na myśli dyscyplinę obyczajów, wyrabianą w sposób określony a pełen myśli — obyczajów zarówno ciała jak ducha. Fiziologowie twierdzą, że budowa mózgu przystosowuje się do powtarzanych często kierunków myśli, t. j. do naszych przyzwyczajzeń.

8) Zdanie: wychowanie jest życiem, wyraża potrzebę umysłowej i moralnej, zarówno, jak fizycznej strawy. Mózg karmi się myślami i zakres wiedzy, zdobywany przez dzieci, musi stać na wysokim poziomie.

9) Ale umysł nie jest tylko instrumentem do przyjmowania myśli, z których każda jest dodatkiem do »masy apercypcyjnej«, jak głosi teoria, na której się opiera doktryna Herbarta o zainteresowaniach.

10) Przeciwnie; umysł dziecka nie jest workiem do przechowywania myśli, ale, jeśli można użyć tej przenośni, organizmem duchowym, posiadającym apetyt na każdą wiedzę. Jest to właściwa mu dyeta, do której się umysł przygotowuje i którą może trawić i asymilować, jak to ciało czyni z pokarmami.

11) Różnica ta nie jest grą słów. Doktryna Herbarta kładzie cały ciężar nauczania — przygotowywanie wiedzy w ponętnych kęsach, podawanych w odpowiednim porządku — na nauczyciela. Dzieciom, uczonym według tej zasady grozi niebezpieczeństwo, że będą wiele uczone, a zdobędą małą ilość wiedzy; aksjomatem zaś nauczyciela jest: »Czego

się dziecko nauczy, mniej znaczy, niż to jak się tego nauczy».

12) Ale mając przekonanie, że normalne dziecko posiada władze umysłowe, które są potrzebne do zdobycia odpowiedniej dla niego wiedzy, powinniśmy dać mu pełny i bogaty program nauki, musimy dbać tylko o to, żeby wiedza dawana mu była żywą, t. j., żeby fakty nie były komunikowane bez przedstawienia pojęć, które są ich podstawą. Z tego założenia wynika zasada, że

13) Wychowanie jest nauką o stosunkach; t. j., że dziecko stoi w naturalnym stosunku do licznych szeregu rzeczy i pojęć; więc powinniśmy rozwijać je za pomocą ćwiczeń fizycznych, przyrody, rzemiosł, nauki i sztuki i wielu żywych książek; ponieważ wiemy, że naszym zadaniem nie jest uczyć dziecko wszystkiego o wszystkim, ale pomódz mu we wzmocnieniu »tych przyrodzonych właściwości, które dają własne, nowe istnienie rzeczom istniejącym«.

14) Istnieją dwa sposoby moralnego i umysłowego kierowania sobą, które powinny być przedstawione dzieciom; możemy je nazwać drogą woli i drogą rozsądku.

15) Droga woli. Należy nauczyć dzieci —

- a) rozumieć różnicę pomiędzy »chce mi się« i »ja chcę«;
- b) że środkiem do tego, żeby chcieć skutecznie jest odwrócenie naszych myśli od tego, czego się nam chce, a czego my nie chcemy;
- c) że najlepszym sposobem odwrócenia naszych myśli jest pomyślenie o jakiejś rzeczy zupełnie odmiennej, która nas zajmuje lub bawi.

d) że po chwili odpoczynku, spędzonej w ten sposób, wola wraca do swej pracy z nową siłą.

Ta właściwość woli znana jest pod nazwą *rozrywki*, której zadaniem jest odrywanie nas od czasu do czasu od wysiłków, abyśmy mogli »chcieć« na nowo ze wzmocnioną siłą. Używanie sugestyi, nawet autosugestyi, jako sztucznej pomocy dla woli, należy potępić jako ogłupiające i obezwładniające charakter. Zdawałoby się, że spontaniczność jest warunkiem rozwoju i że natura ludzka potrzebuje dyscypliny niepowodzenia zarówno jak dyscypliny powodzenia.

16) *Droga rozsądku*. Powinniśmy uczyć dzieci również nie opierać się ze zbytaniem zaufaniem na własnem rozumieniu rzeczy; działanie rozumu polega na dostarczaniu dowodów logicznych (*a*) dla prawdy matematycznej, i (*b*) dla pomysłu, przyjętego przez wolę. W tym pierwszym wypadku rozum jest być może nieomylnym przewodnikiem, ale w drugim jest nie zawsze bezpieczny; bo czy myśl jest słuszną czy błędną, rozum potrafi ją wzmocnić niezwalczonemi dowodami.

17) Dlatego dzieci powinny być nauczone — jak tylko dorosną do tego, aby tę naukę zrozumieć — że główną odpowiedzialnością, jaka na nich, jako na jednostkach ciąży, jest przyjęcie lub odrzucenie pojęć zasadniczych. Pomóc im w tym wyborze możemy, dając im zasady postępowania i szeroki zakres wiedzy, przystosowany do ich poziomu. Te trzy zasady (15, 16 i 17) uchroniłyby dzieci od bezładnego myślenia i niedbałych czynów, które są przyczyną tego, że większość z nas żyje na niższym poziomie niżby mogła.

### XIII

18) Nie powinniśmy zezwolić na to, żeby między umysłowym a duchowym życiem dziecka wyrosła przepaść; ale powinniśmy uczyć je, że Duch Boski ma ciągły przystęp do ich duchów, że jest stałym pomocnikiem we wszystkich ich sprawach, obowiązkach i radościach życia.

---

## Przedmowa do wydania czwartego.

---

Staraniem mojem w niniejszym tomie jest przedstawienie rodzicom i nauczycielom metody wychowania, opierającej się na zasadzie prawa naturalnego i poruszenie w związku z tem obowiązków matki względem dzieci. Ośmielając się mówić o tym przedmiocie, czynię to z całym szacunkiem wobec matek, wierząc, że według słów F. D. Maurice'a »kobieta dostaje od samego Boga zdolność intuicyjnego odczuwania charakteru dziecka, oceniania jego słabości i siły, możność wzmacniania jednej i podtrzymywania drugiej, w czem leży tajemnica wychowania, poza którą wszystkie sposoby i środki są puste i bezskuteczne«.

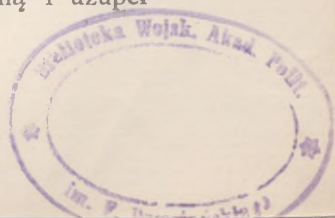
Ale właśnie z powodu tej szczególnej zdolności rozumienia własnych dzieci matka powinna, jak mi się zdaje, uczuć potrzebę znajomości podstaw wychowania, opartych na charakterze i potrzebach dziecka. Nawet najlepsza matka nie zdobędzie nauki wychowania ze swojej bezpośredniej intuicji, albowiem nie często dostajemy w darze to, co możemy zdobyć własnym wysiłkiem.

Ośmielam się przypuszczać, że tom ten może

być pożytecznym i dla nauczycieli małych dzieci. Okres życia dziecka pomiędzy rokiem szóstym a dziewiątym powinien być użyty do położenia podstaw wykształcenia i nauczania czytania dla zdobywania wiedzy. W ciągu tych lat dziecko powinno wejść do dziedziny wiedzy wszechstronnej, umiejętnie zakreślona, nie męczącą drogą, zdala od podniecającej atmosfery wykładów. Mam nadzieję, że nauczycielowie uznają ten sposób ujęcia (z nowego punktu widzenia) utartych »przedmiotów nauki« małych dzieci za interesujący i pobudzający; być może, że metody, które wskazuje ten nowy punkt widzenia, wydadzą się im użyteczne i twórcze. Szczegółowym tematem tego tomu jako części składowej seryi »Wychowanie domowe« jest wykazanie miejsca, jakie zajmuje w wychowaniu fizyologia przyzwyczajzeń; dlaczego niektóre nawyki fizyczne, umysłowe i moralne są cennym nabytkiem dla dziecka i co należy zrobić dla wytworzenia tych nawyków. Wiele wiadomości o tym przedmiocie zawdzięczam dziełu Dr. Carpentera p. t. »Fizyologia umysłu«, gdzie kwestya przyzwyczajzeń zajmuje parę rozdziałów. Muszę również raz jeszcze podziękować moim przyjacielom lekarzom, którzy starannie i umiejętnie przejrzeni te części mej pracy, które się opierają na podstawach fizyologii.

Dodam jeszcze, że większa część tego tomu była przed 20 laty (w r. 1885) wygłoszona jako »Wykłady dla pań«, w r. 1886 wykłady te były wydane pod tym samym tytułem. Wykład VII i VIII i Dodatek do tomu wykładów został wcielony do innych tomów seryi.

Całość została dokładnie przejrzaną i uzupeł-



nioną, szczególnie w części V-ej, »Lekcje jako środek nauczania«, która dziś przedstawia dosyć kompletny wstęp do metod nauczania, odpowiednich dla dzieci w wieku lat 6—9.

Pozostała część tomu traktuje o całokształcie wychowania od niemowlęstwa do 9-go roku życia.

*C. M. Mason.*

Scale How, Ambleside, r. 1905.

# SPIS RZECZY.

## CZĘŚĆ I.

	Str.
Uwagi wstępne.	
Dzieci są publicznem dobrem. Matki winny są dzieciom rozumną miłość. Dzisiejsze wychowanie dzieci jest ogromnie wadliwe. Jak postępują zwykle rodzice . . . . .	1
<b>I. Metoda wychowania.</b>	
Tradycyjne metody wychowania. Metoda jest środkiem do celu. System jest łatwiejszym od metody . . . . .	6
<b>II. Królestwo dziecka.</b>	
Dziecko w swem królestwie. Kodeks wychowawczy w Ewangelii . . . . .	11
<b>III. Krzywdzenie dzieci.</b>	
Krzywdzone dzieci są od urodzenia skłonne do obchodzenia prawa. Powinny zrozumieć, że ich wychowawcy wykonują prawo. Rodzice mogą zrobić krzywdę dzieciom, lekceważąc prawa zdrowotności, zarówno jak życia umysłowego i moralnego . . . . .	13
<b>IV. Lekceważenie dzieci.</b>	
Dzieci powinny mieć najlepszą część swoich matek. »Niania«. Błędy dzieci są poważne . . . . .	18

## V. Przeszkadzanie dzieciom.

Stosunek dziecka do Boga. Teologia w pokoju dzieciennym . . . 20

## VI. Warunki zdrowej czynności mózgu.

Każda praca umysłowa jest zużywaniem mózgu. Ćwiczenie. Odpoczynek. Odpoczynek po jedzeniu. Zmiana zajęć. Pożywienie. Niektóre czynniki działają szkodliwie na skład krwi. Nieco o jedzeniu. Rozmowa przy jedzeniu. Rozmaitość potraw. Powietrze równie ważne jak pokarm. Dzieci codziennie chodzą na spacer. Ilość tlenu nie jest nieograniczoną. Powietrze nieczyste. Daję Alinec bulion. Powietrze w domu. Wentylacja. Powietrze nocne jest zdrowe. Światło słoneczne. Swobodna transpiracja. Transpiracja bezwiedna. Codzienna kąpiel i przewiewne ubranie . . . 21

## VII. Panowanie prawa w wychowaniu.

Ogólniki i dobre chęci. Życie przekraczające prawo często bywa mniej naganne, niż życie cnotliwe. »Duch« i »materia« są jednakowo rządzone przez prawo. Wstręt do prawa fizycznego niektórych osób religijnych. Rodzice muszą się zapoznawać z zasadami fizjologii i etyki . . . 38

## CZEŚĆ II.

Życie na powietrzu dla dzieci.

## I. Okres rośnięcia.

Jedzenie na wolnym powietrzu. Dla mieszkańców miast i przedmieść. Możliwość spędzenia dnia na świeżym powietrzu. Żadnych książek z powiastkami! . . . . . 42

## II. Umiejętność patrzenia.

Jak patrzeć. Korzyści wychowawcze umiejętności patrzenia. Obserwacja dokładna . . . . . 46

### III. Malowanie obrazów.

Metoda malowania. Natężenie uwagi. Spostrzeganie całości i szczegółów. Środki orzeźwienia i odpoczynku . . . . . 48

### IV. Kwiaty i drzewa.

Dzieci powinny znać gatunki zbóż. Kwiaty polne i życie roślin. Obserwowanie drzew. Należy obserwować pory roku. Leigh Hunt o kwiatach. Kalendarze. Dzienniki przyrodnicze. »Nie mogę przestać myśleć« . . . . . 51

### V. Stworzenia żywe.

Dziedzina zainteresowania i przyjemności. Dzieci powinny być zachęcane do robienia obserwacji. Siła opinii publicznej w domu. Co mogą robić dzieci miejskie. Znajomość natury najważniejszą wiedzą dla małych dzieci. Wykształcenie umysłowe dziecka przyrodnika. Praca wśród przyrody szczególnie cenna dla dziewcząt . . . . . 56

### VI. Znajomość pól i książki przyrodnicze.

Szacunek dla życia. Pobieźna klasyfikacja na poczekaniu. Korzyści książek przyrodniczych. Matki i nauczyciele powinni znać przyrodę . . . . . 63

### VII. Dziecko zdobywa wiedzę za pomocą zmysłów.

Jak uczy przyroda. Przepracowanie. Nauka o rzeczach. Dziecko uczy się na rzeczach. Poczucie piękna budzi się przez wczesne zetknięcie się z naturą. Większość dorosłych traci nałóg obserwowania . . . . . 65

### VIII. Dziecko powinno znać dobrze dzieła natury.

Dziecko spostrzegawcze powinno być zetknięte z rzeczami, które są warte obserwacji. Każde dzieło natury jest jednym z seryi. Władza idzie stopniowo do rąk ludzi, posiadających naukę. Blizki stosunek z przyrodą daje zadowolenie . . . . . 70

## IX. Geografia na dworze.

Małe rzeczy uczą o wielkich. Geografia w obrazkach. Pozy-  
cye słońca. Obłoki, deszcz, śnieg i grad. Odległości. Kie-  
runek. Wschód i zachód. Ćwiczenia w określaniu kie-  
runków, Ćwiczenia z busolą, Granice. Plany. Geografia  
miejscowa . . . . . 72

## X. Dziecko i matka natura.

Matka powinna strzedz się zbytniej gadatliwości. Zawieranie  
nowych znajomości. Dwie rzeczy dozwolone matce . . . 78

## XI. Gry na wolnem powietrzu.

Lekcja obcego języka. Gry hałaśliwe. »Rondes«. Sznurek do  
skakania i wolant. Łaźenie po drzewach. Ubranie . . . 80

## XII. Spacerzy podczas niepogody.

Spacerzy w zimie równie niezbędne jak w lecie. Przyjemno-  
ści związane z mrozem i śniegiem. Obserwacye w zimie.  
Przyzwyczajenie do skupiania uwagi. Wycieczki podczas  
deszczu. Ubranie do wyjścia. Śledzenie ptaków . . . . . 85

## XIII. Dzieci potrzebują wiejskiego powietrza.

Niezbędna ilość tlenu. Nadmiar kwasu węglowego. Czyste po-  
wietrze. Światło słoneczne. Ideał fizyczny dla dziecka . . . 92

## CZĘŚĆ III.

## Potęga przyzwyczajenia.

## I. Wychowanie oparte na prawie naturalnem.

Zdrowy mózg. Życie na wolnem powietrzu. Przyzwyczajenie,  
jako narzędzie, którem pracują rodzice . . . . . 96

## II. Dzieci nie mają siły samokierującej.

Bezowocność wysiłków wychowawczych. Miłość, prawo i reli-  
gia jako siły wychowawcze. Dlaczego dzieci są niezdolne

do stałego wysiłku. Należy oszczędzać dzieciom wysiłku  
decyzji . . . . . 98

### III. Co to jest »natura«?

Wszyscy ludzie rodzą się z jednakowemi pierwotnie pragnieniami i uczuciami. Treść najpierwotniejszego pojęcia o naturze ludzkiej. Natura, dziedziczność i warunki fizyczne. Natura ludzka jest sumą pewnych cech. Dziecko nie może być pozostawionem na łasce swojej natury. Zadanie leżące przed wychowawcą. Łaska Boska działa w kierunku wysiłków ludzkich. Zaufanie rodziców nie powinno przechodzić w niedbalstwo . . . . . 100

### IV. Przyzwyczajanie może zastąpić naturę.

Przyzwyczajanie to druga natura. Przyzwyczajanie chodzi drogami natury. Ale przyzwyczajanie może być dźwignią. Matka tworzy bezwiednie przyzwyczajania swoich dzieci. Przyzwyczajanie prowadzi naturę na nowe drogi. Rodzice i nauczycielowie powinni zakreślać drogi przyzwyczajaniem . . . . . 104

### V. Zakreślanie dróg przyzwyczajaniom.

Zaczynj, a będzie zrobione. Myślmy tak, jak zwykliśmy myśleć. Kierunek dróg przyzwyczajania. Przyzwyczajanie i wolna wola. Przyzwyczajanie kieruje 99-ma ze 100 naszych myśli i czynów. Przyzwyczajanie jest potężne nawet tam, gdzie decyduje wola . . . . . 107

### VI. Fizjologia przyzwyczajania.

Rosnące tkanki przystosowują się do sposobów postępowania. Dlatego dzieci powinny we wczesnym wieku uczyć się tańczyć, pływać etc. Przyzwyczajania umysłowe i moralne odbijają się na tkankach fizycznych. Stały bieg myśli. Nieustanna regeneracja tkanki mózgowej. Sztuczne od-ruchy mogą być zdobyte. Wychowanie umysłowe i moralne. Charakter się zmienia przy zmianie tkanki mózgo-wej. Wpływ z zewnątrz . . . . . 111

### VII. Tworzenie przyzwyczajenia: »Zamknij drzwi za sobą«.

- »Wykonaj swe zadania najbliższe«. Przyzwyczajenie jest rozkoszą samo w sobie, Takt, uwaga i wytrwałość. Stopnie w kształtowaniu przyzwyczajenia, Okres niebezpieczny . . . 118

### VIII. »Przyzwyczajenia« niemowląt.

- Niektóre działy wychowania niemowląt. Wrażliwy nos. Dziecko jest wszechobecne. Czystość jako nawyknięcie najmłodszych lat. Skromność i czystość. Przyzwyczajenie do posłuszeństwa i poczucie honoru. Porządek jest niezbędnym. Dwuletnie dziecko powinno sprzątać samo swoje zabawki. Schłodność pokrewna porządkowi. Regularność. Przyzwyczajenia dotyczące czasu i miejsca . . . . . 124

### IX. Ćwiczenia fizyczne.

- Doniosłość codziennych ćwiczeń. Wyrabianie dobrych obyczajów. Kształcenie ucha i głosu. Przyzwyczajenie do muzyki. Zostawcie dzieci w spokoju . . . . . 132

## CZEŚĆ IV.

Niektóre przyzwyczajenia umysłowe i moralne.

- Nauka o wychowaniu. Wykształcenie obyczajów ułatwia życie. Kształcenie przyzwyczeń staje się przyzwyczajeniem. Przyzwyczajenia, które dają atmosferę domową . . . . . 135

### I. Przyzwyczajenie do skupiania uwagi.

- Umysł na łasce asocjacji. Wędrująca uwaga. Przyzwyczajenie do skupiania uwagi powinno być wyrabiane w małym dziecku. Uwaga skierowana ku rzeczom; słowa są nużące. Lekcje powinny być ponętne. Rozkład dnia, określona praca w danym czasie. Naturalna nagroda. Rywalizacja. Przywiązanie jako siła działająca. Ponętność wiedzy. Co to jest uwaga? Skupienie uwagi za pomocą wy-

siłku. Tajemnica przeciążenia pracą. Praca domowa ucznia szkoły. Skuteczne leczenie lenistwa w domu. Nagrody i kary powinny być skutkami wynikającymi z postępowania. Skutki naturalne i wychowawcze . . . . . 137

## II. Przyzwyczajanie do pilności.

Szybki wysiłek umysłowy. Pilność powinna być podniecaną . 149

## III. Przyzwyczajanie do myślenia.

»Lew«. Procesy, składające się na myślenie . . . . . 150

## IV. Przyzwyczajanie do tworzenia wyobrażeń.

Znaczenie opowieści fantastycznych. Bajki zwykłe i bajki fantastyczne. Wyobrażenia i pojęcia o rzeczach wielkich. Wyobrażenia roślin. Zdolność myślenia przychodzi przez wprawę . . . . . 152

## V. Przyzwyczajanie do pamiętania.

Pamiętanie i przypomnienie. Pamięć »falszywa«. Pamięć jako notatka w substancji mózgowej. W jakich warunkach powstaje pamięć. Przypomnienie i prawo asocjacji. Każda lekcja musi się powoływać na poprzednią. Zdolność notowania w mózgu nie posiada granic. Ogniwa asocjacji są niezbędne dla przypomnienia . . . . . 155

## VI. Przyzwyczajanie do doskonałego wykonania.

Przyzwyczajanie do odrzucania roboty niedoskonałej. Dziecko powinno wykonywać pracę w sposób doskonały . . . . 159

## VII. Pewne przyzwyczajania moralne; posłuszeństwo.

Całokształt obowiązków dziecka. Posłuszeństwo nie jest obowiązkiem przypadkowym. Dzieci powinny pragnąć być posłuszne. Oczekujcie posłuszeństwa. Prawo zapewnia swobodę . . . . . 161

## VIII. Prawdopodobność.

Trzy przyczyny kłamstwa. Wszystkie należą do wad. Tylko jeden rodzaj jest karany u dzieci. Dokładność w stwierdzeniu faktów. Przesada i dodatki upiększające. Szacunek. Usposobienie wrodzone dziecka. Nie usposobienie, ale skłonność do pewnego usposobienia. Rodzice powinni prostować skłonności, tworząc nowe przyzwyczajenia. Zmieńcie temat myśli dziecka . . . . . 165

## CZĘŚĆ V.

## Lekcje jako środki wychowania.

## I. Przedmiot i metoda lekcji.

Rodzice muszą zastanowić się nad przedmiotem nauczania. Dom jako najlepsze środowisko dla małych dzieci. Trzy zagadnienia dla matki. Dzieci się uczą, żeby rosnąć. Systematyzowanie materiału wiedzy. Dzieci się uczą, żeby zdobywać pojęcia. Pojęcia rosną i rozmnażają się każde według swego rodzaju. Scott i Stephenson pracowali za pomocą pojęć. Wartość pojęć panujących. Lekcje powinny dostarczać pojęć. Dzieci się uczą, żeby zdobywać wiedzę. Wiedza rozcieńczona. Wiadomości posiadane przez Dra Arnolda w wieku dziecięcym. Literatura właściwa dla dzieci. Cztery próby, które powinny być zastosowane do lekcji dzieci. Streszczenie sześciu punktów omówionych powyżej . . . . . 170

## II. Ogródek Froeblovski jako miejsce wychowania.

Matka najlepszą »ogrodniczką«. Pokój dziecienny nie potrzebuje być dlatego ogródkiem Froeblovskim. Zakres wiadomości zbyt ograniczony. Wyrabianie oka i pewnej ręki. »Pogoda i światło« w ogródku Froeblovskim . . . . . 179

## III. Dalsze uwagi o ogródku Froeblovskim.

Dzieciństwo Tolstoja. »Historia jednego dziecka«. Co zawdzięczaamy Froeblowi. Wymagania jednostki. Natura jako wy-

chowawczyń. Niebezpieczeństwo niedoceniania inteligencji dziecięcej. Lubimy wszyscy być otoczeni sympatją. Nauczycielki biorą zawiele udziału w zajęciach dzieci. Niebezpieczeństwo sugestyi osobistej. »Ogródek« jako analogia fałszywa. Zabawy z matką są zbyt wyczerpujące dla dziecka. Towarzystwo rówieśników podnieca za nadto. Niebezpieczeństwo zastąpienia natury. Ważność inicjatywy osobistej. Rodzice i nauczycielowie muszą dostarczać okoliczności sprzyjających. Jednak. Dziecku powinno być dozwolone w pewnym zakresie organizowanie własnego życia. Helena Keller. Miss Sullivan o systemach wychowawczych. Ogródek Froeblovski w Stanach Zjednoczonych. P. Tistleton Mark o ogródkach Froeblovskich. Stanley Hall o ogródku Froeblovskim . . . . . 182

#### IV. Czytanie.

Pora odpowiednia na naukę czytania jest jeszcze kwestją sporną. System pani Wesley. Abecadło, Zgłoskowanie. Czytanie bez poprzedniego przygotowania. Czytanie prozy. Dokładne wymawianie. Praca w ciągu jednego roku. Zwyczajła metoda . . . . . 199

#### V. Pierwsza lekcya czytania.

Narada dwóch matek . . . . . 206

#### VI. Czytanie za pomocą wzroku i głosu.

Nauka czytania jest ciężką pracą. Znajomość dowolnych symbolów. Te symbole powinny być interesujące. Pierwsza lekcya Tomcia. Stopniowa nauka. Czytanie zdań. Druga lekcya Tomcia. Wyrazy nieznanne. Wychowanie moralne podczas lekcyi czytania . . . . . 213

#### VII. Deklamacya.

Sztuka dziecięca. Uczenie się na pamięć . . . . . 219

#### VIII. Czytanie dla starszych dzieci.

Przyzwyczajenie do czytania. Czytanie głośne. Ograniczenie. Czytanie dzieciom. Kwestye dotyczące treści. Książki do

nauki. Przyzwyczajenie do niedbalstwa; roztargnienie.	
Niedbała wymowa . . . . .	223

### IX. Sztuka opowiadania.

Dzieci z natury mają skłonność do opowiadania. Zdolność tę należy zużytkować w wychowaniu. Metoda lekcji . . . . .	228
--	-----

### X. Pisanie.

Doskonałe wykonanie. Drukowanie. Stopniowa nauka. Średni format liter. Nowy sposób pisania. Jak go używać . . . . .	230
---	-----

### XI. Przepisywanie.

Wartość przepisywania. Dzieci powinny przepisywać ulubione ustępy. Drobnny format liter. Podwójne linie. Pozycja podczas pisania. Ławki. Stół dziecienny . . . . .	235
--	-----

### XII. Ortografia i dyktando.

Przyczyna złej ortografii. Racyjny sposób nauczania ortografii. Stopniowe prowadzenie dyktanda . . . . .	237
--	-----

### XIII. Wypracowanie.

Wypracowanie Jerzego Osborne'a. Bezmyślność wychowawcza. Lekcje kompozycji. Podobne nauczanie jest niebezpieczeństwem publicznem. Wypracowanie powinno iść za skłonnościami naturalnymi . . . . .	240
---	-----

### XIV. Lekcja religii.

Dzieciom podoba się Biblia. Dzieci powinny znać tekst Biblii. Prawda zasadnicza i przypadkowa. Metoda lekcji religii. Ilustracje. Deklamowanie Biblii . . . . .	244
---	-----

### XV. Arytmetyka.

Znaczenie wychowawcze arytmetyki. Zadania dostępne dziecku. Dowody. Zadania. Znaki. Wagi i miary. Arytmetyka jako środek wychowawczy. Abecadło arytmetyczne. Przygotowanie do matematyki . . . . .	250
--	-----

**XVI. Filozofia przyrody.**

Podstawa faktów. Oczy i brak oczu. Zasady powinny być zrozumiane przez dzieci. Jak mają być wykładane w wiejskiej szkółce . . . . . 261

**XVII. Geografia.**

Jej znaczenie wychowawcze. Jak jest zwykle wykładana. Geografia powinna być zajmująca. Jak zacząć? Co dalej? Mapy. Jakie wiadomości ogólne powinno mieć dziewięcioletnie dziecko. Wiadomości szczegółowe. Definicje. Pojęcia podstawowe. Znaczenie mapy . . . . . 269

**XVIII. Historia.**

Skład pojęć. Podręczniki obejmujące pobieżnie całość historii są zdrańde. Taką jest większość książek historycznych, pisanych dla dzieci. Początki historii narodu najbardziej odpowiednie dla dzieci. Niektóre stare kroniki. Wiek mýtów. »Życiorysy« Plutarcha. Książki historyczne. Daty. Rysunki robione przez dzieci. Zabawy na tematy z lekcji historii . . . . . 276

**XIX. Gramatyka.**

Gramatyka jest nauką trudną. Gramatyka łacińska. Gramatyka angielska to nauka logiki. Dwie lekcje gramatyki . . . . . 292

**XX. Język francuski.**

Metoda Gouin'a. »Serya«. Jak się uczy dziecko . . . . . 298

**XXI. Malarstwo etc.**

Studia nad obrazami. Powinny być regularne. Pogadanka o obrazach. Ilustracje oryginalne. Lekcje rysunku. Dzieci mają sztukę w sobie. Modelowanie z gliny. Fortepian i śpiew. Rzemiosła i gimnastyka . . . . . 305

## CZĘŚĆ VI.

Wola, Sumienie. Życie boskie w dziecku.

## I. Wola.

Rząd królestwa duszy ludzkiej. Siła wykonawcza woli. Co to jest wola? Ludzie mogą przejść przez życie bez świadomego aktu woli. Charakter jest rezultatem postępowania kierowanego przez wolę. Trzy funkcje woli. Granice woli są lekceważone przez niektórych powieściopisarzy. Rodzice wpadają w błąd. Samowola oznacza brak siły woli. Co to jest samowola? Wola ma funkcje niższe i wyższe. Wola nie jest zdolnością moralną. Wyrobiona wola jest niezbędną dla bohaterskiego chrześcijańskiego charakteru. Jedyna zdolność praktyczna człowieka. Jak wola działa? Działanie woli. Podniety, Rozrywka. Zmiana myśli. Trzeba zapoznać dzieci z działaniem woli. Siła woli prowadzi za sobą zdolność do uwagi. Przyzwyczajenie może zwalczyć wolę. Rozsądne używanie tego tak skutecznego środka. Jak wzmocnić wolę. Przyzwyczajenie do kierowania sobą. Wykształcenie woli jest wiele ważniejszym, niż wykształcenie umysłu . . . . . 314

## II. Sumienie.

Sumienie jako sędzia i prawodawca. »Jestem, muszę, mogę, chcę«. Bierność rodziców nie jest wspierana przez łaskę Boską. Sumienie nie jest przewodnikiem nieomylnym. Sumienie jest prawdziwą siłą. Sumienie jest poczuciem duchowym, którym rozpoznajemy dobro i zło. Sumienie dziecka jest niewykształconą zdolnością, nie zaś autorytetem. Sumienie niewykształcone. Procesy składające się na decyzję sumienia. Sumienie wykształcone prawie zawsze ma słuszność. Dobrze sumienie dziecka. Dzieci bawiące się zagadnieniami moralnymi. Biblia jest głównym źródłem pojęć moralnych. Opowiadania skierowują uwagę na postępowanie. Nieznajomość sumienia dziecka. Kształcenie sumienia. Dobroć. Sumienie robi się czynnym za pomocą dyscypliny . . . . . 326

## III. Życie boskie w dziecku.

»Tętno maszyny«. Rodzice mają pewną władzę do osadzenia króla na tronie. Działalność i życie duszy. Czem jest życie duszy? Rodzice powinni zaszcześcić w duszy dziecka pojęcie o Bogu. Rodzice nie powinni popełniać błędów. Bóg przedstawiany dzieciom jako żądający i wymierzający kary. Rodzice powinni wybierać pojęcia, dające natchnienia. Powinniśmy uczyć tego tylko, co sami wiemy. Pojęcia dostępne i żywotne. Znajomość Boga jest różną od moralności. Czas i sposób nauczania religii. Czytanie Biblii. Ojciec i Istota, która nam wszystko daje. Kwintesencją wiary chrześcijańskiej jest poszanowanie i uznanie jednostki . . . . . 337

---

## Wykaz abecadłowy rzeczy zawartych w tym tomie.

- Abecadła, nauka — 201.  
Arytmetyki, nauka — 250—261.  
Asocjacje: umysł zdany na ich łaskę — 138, prawo ich — 157, warunek przypomnienia — 159.  
Biblia — deklamacja — 250, główne źródło pojęć moralnych — 333, czytanie — 345.  
Błędy dzieci — 19.  
Bóg — 20, 38, 341—349.  
Charakter: wpływ zmian mózgowych — 117, rezultat pracy woli — 316.  
Chęci dobre — 38.  
Chrystus król — 346, mieszka w nas — 348.  
Chrześcijaństwo — 346.  
Czystość — 124—128.  
Ćwiczenie umysłowe — 21, fizyczne — 132—134.  
Czytanie — dla dzieci — 177, nauka czytania — 199 i nast.  
Daty w nauce historii — 289.  
Decyzja — 99, 331.  
Deklamacja — 219—223.  
Dobroć — 335.  
Dokładność — 166.  
Dom — 147, 171.  
Drzewa i kwiaty — 52—56.  
Dusza — 338—340.  
Dyktańdo — 237—240.  
Dzieci: są dobrem publicznym — 1, krzywdzenie dzieci — 13—17, przekraczają prawo — 14, lekceważenie dzieci — 18, przeszkadzanie dzieciom — 20, błędy dzieci — 19, stosunek dzieci do Boga — 20, zmysły dzieci — 65, uczą się z rzeczy — 68, nie mają siły samokierującej — 97, nie powinny decydować — 99, jednak — 194, bawią się kwestiami moralnymi — 332.  
Dziecko: królestwo dz. — 11, Boska ocena dz. — 12, dziecko jest wszechobecne — 125.  
Dziedziczność — 101.

- Francuski — 80, 157, 298—304, Metoda Gouina — 299.  
 Froebel — 179—199.  
 Geografia — 72—78, 269—276,  
 Gimnastyka — 312.  
 Gramatyka — 292—298.  
 Gry — 80, 81.  
 Historia — 276—292.  
 Honor — 128.  
 Ilustracje oryginalne — 308.  
 Inicjatywa osobista — 193.  
 Inteligencya dzieci — 187.  
 Jedzenie — 25—28, 42.  
 Jezus nasz Zbawiciel — 348.  
 Kąpiel codzienna — 36.  
 Kary — 148.  
 Kierunek w geografii — 74, 75.  
 Kłamstwo — 165, 166.  
 Klasyfikacya — 63.  
 Krew — 25.  
 Krzywdzenie dzieci — 13—17.  
 Książki — przyrodnicze — 64,  
 do lekcyi — 225.  
 Kwiaty i drzewa — 51—56.  
 Łaska Boska — 102.  
 Ławki — 236.  
 Łaźnienie po drzewach — 83.  
 Lekcje — 142, 158, 170—313.  
 Lenistwo — 147.  
 Literatura dla dzieci — 177.  
 Magnetyzm — 189.  
 Malarstwo — 48—51; 309—310.  
 Mapy — 272, 275.  
 Matematyka — 260.  
 Matka — 2, 106, 179.  
 Modelowanie — 311.  
 Mózg: warunki zdrowia m. — 21, 95; wyczerpywanie mógu 21, praca nieświadoma — 109,  
 regeneracya — 115, pamięć — 156.  
 Mrówek hodowla — 57.  
 Mróz — 85.  
 Muzyka — 139, 311.  
 Myśl — 109, 114, 154, 168.  
 Nagrody — 148.  
 Natura ludzka — 100, 103.  
 Nauka o rzeczach — 67.  
 Niańka — 18.  
 Niemowlę jest wszechobecne — 125.  
 Nieuwaga — 226.  
 Nos — 125.  
 Obowiązek dziecka — 161.  
 Obrazy w wyobraźni — 48—51.  
 Obyczaje dobre — 132.  
 Odległość w geografii — 73.  
 Odpoczynek — 22.  
 Odruchy — 116.  
 Ogódek dziecięcy — 171,  
 179—199.  
 Opinia publiczna — 59.  
 Opowiadania — 228—230.  
 Pamięć — 155—159, 221.  
 Pilność — 149.  
 Pisanie — 230—240.  
 Plany w geografii — 77.  
 Pojęcia — 173—175, 343.  
 Porządek — 128 i nast.  
 Posłuszeństwo — 128, 161—165.  
 Powietrze — 29—35, 92, 94.  
 Praca — 142, mózgu nieświadoma — 109.  
 Pragnienia — 99.  
 Prawda — 165, 166, 246.  
 Prawo o wychowaniu — 38—40,  
 98, 164.  
 Przepisywanie — 235—236.

- Przepracowanie — 67, 146.  
 Przesada — 166.  
 Przeszkadzanie dzieciom  
   20.  
 Przyroda — 51—72.  
 Przywiązanie — 145.  
 Przyzwyczajenie — 95—  
   169, 226, 323, 325.  
 Ptaki — 88—92.  
 Regularność życia niemo-  
   włąt — 131.  
 Religia jako środek wycho-  
   wawczy — 98, lekcye — 244—  
   250, 344.  
 Rodzice — 5, 193, 327, 338,  
   340, 341.  
 Rozkład zajęć — 142.  
 Rysunki — 309.  
 Rywalizacya — 143.  
 Rzemiesła — 312.  
 Samowola — 318.  
 Skromność — 127.  
 Skutki postępowania zamiast  
   kary — 148.  
 Słońce — 35, 74, 93.  
 Śnieg — 85.  
 Sol-fa (tonic) — 312.  
 Spacerdy — 87.  
 Śpiew — 311.  
 Spostrzegawczość — 48,  
   70, 85.  
 Stół dla małych dzieci — 236.  
 Stworzenia żywe — 56—62.  
 Sugestyja — 189.  
 Sumienie — 326—337.  
 Światło słoneczne — 35, 93.  
 Szacunek dla życia — 63, 166.  
 Sznur do skakania — 82.  
 Sztukamalarska — 305—310.  
 Takt — 121.  
 Temperament — 167.  
 Tlen — 31, 92.  
 Transpiracya — 36.  
 Ubranie — 36, 84, 87.  
 Uczucia — 99.  
 Uprzejmość — 335.  
 Usposobienie — 167.  
 Uwaga — przyzwyczajenie do  
   u. — 86, 137—149; wędrowa-  
   nie u. — 139, u. na rzeczy —  
   141, czem jest u. 145.  
 Ważenie i mierzenie — 256.  
 Wentylacya — 34.  
 Wiarogodność — 166.  
 Wietrzenie mieszkań — 34.  
 Wola — 314—326, a przyzwyc-  
   zajenie — 109.  
 Współzawodnictwo — 143.  
 Wychowanie: metody wy-  
   chow. — 6, w piśmie św. — 12,  
   prawo w w. — 38, wychowa-  
   nie oparte na prawie przyro-  
   dzone — 99—134, niemowląt  
   — 124, intelektualne i moral-  
   ne — 135, nauka w. — 135, le-  
   kcye — 170—313.  
 Wymowa — 204.  
 Wyobrażenia — 153.  
 Wypracowania — 240—244.  
 Wytrwałość — 121.  
 Zadania matematyczne — 254.  
 Zmiana zajęć — 24, przed-  
   miotu myśli — 168, 322.

## CZEŚĆ I.

### UWAGI WSTĘPNE.

Kobiety wykształcone odczuwają dziś coraz wyraźniejszą potrzebę pracy, co świadczy niewątpliwie o wyższym poziomie, jakiego dosięgły. Świat potrzebuje pracy tych kobiet; i wkrótce, w miarę jak wykształcenie stanie się powszechnem, ujrzymy wszystkie kobiety zdolne do pracy w szeregu pracujących. Praca ich będzie miała określone zadania, wyznaczone godziny, a wynagrodzeniem im będzie przyjemność i zaszczyt wykonywania pożytecznej pracy, jeżeli nie mają niezbędnej potrzeby zarabiania pieniędzy.

Pracą najdonioślejszą dla społeczeństwa jest wychowanie i wykształcenie dzieci — w szkole, a jeszcze bardziej w domu, ponieważ właśnie wpływy domowe bardziej niż co innego formują charakter i powołanie przyszłego mężczyzny lub kobiety. Być rodzicami — jest to rzecz wielka; niema wyróżnienia, niema zaszczytu, którybyśmy mogli z tem porównać. Rodzice jedyne dziecko nawet, być może, wychowują to, co się okaże błogosławieństwem dla świata.

Dzieci są  
publicznem  
dobrem.

Ale, obarczeni ciężarem wychowania, nie są w prawie powiedzieć: »Zrobię, co zechcę, z mojem własnym dzieckiem«. Na dzieci należy patrzeć nie jak na swą własność osobistą, ale jak na powierzone rodzicom dobro publiczne, które ma być wykształcone na pożytek społeczeństwa.

Odpowiedzialność ta nie jest podzielona równo między rodzicami; przyszłość świata zależy od dzisiejszych matek w wyższym stopniu niż od ojców, bo do nich należy wyłącznie kierownictwo w najmłodszych, najwrażliwszych latach dziecka. Dlatego słyszymy tak często o wielkich ludziach, którzy mieli dobre matki — t. j. matki, które wychowały swe dzieci same, nie zrzucając swego najtrudniejszego obowiązku na barki osób obojętnych.

Matki  
winne są  
dzieciom  
roзумną  
miłość.

»Matka jest przysposobioną przez samego Stwórcę«, mówi Pestalozzi, »do tego, aby stać się głównym czynnikiem rozwoju dziecka;... a wymaga się od niej przedewszystkiem rozumnej miłości... Bóg dał twemu dziecku wszystkie władze naszej natury, ale pozostaje do rozwiązania ważne zadanie — jak będzie użyte to serce, ta głowa, te ręce? Czyjej służbie będą one poświęcone? Pytanie, odpowiedź na które zawiera w sobie całą przyszłość, pełną szczęścia lub nędzy dla tego tak ci drogiego życia. Miłość macierzyńska jest pierwszym czynnikiem w wychowaniu«.

Budzimy się stopniowo do naszych obowiązków; w miarę jak matki staną się coraz bardziej wykształcone i czynne, odczuwają one bez wątpienia wyraźnie że wychowanie ich dzieci w przeciągu pierwszych sześciu lat jest zadaniem, które powinny wziąć w swe własne ręce. I wezmą je, jako swój zawód, t. j. z tem

staraniem, regularnością i punktualnością, z jaką mężczyźni przystępują do swej pracy zawodowej.

Żeby matka była świadomą swego zadania, przygotowaną do swej pracy, trzeba, żeby posiadała coś więcej ponad pobieżną znajomość teorii wychowania i cech natury dziecięcej, na których się ta teoria opiera.

»Wychowanie dzieci« mówi Herbert Spencer — fizyczne, moralne i umysłowe jest ogromnie wadliwe w znacznej mierze dlatego, że rodzice są pozbawieni wiedzy, która umożliwia kierowanie wychowaniem. Jakich rezultatów można się spodziewać, jeżeli jedno z najzawilszych zadań przypada do rozwiązania tym, którzy nigdy nie zastanawiali się nad zasadą, od której to rozwiązanie zależy? Żeby się stać szewcem czy budowniczym, umieć kierować okrętem czy lokomotywą, trzeba przejść przez długi termin. Czy rozwój istoty ludzkiej cielesny i duchowy jest takim prostym procesem, że można dozorować go i kierować nim bez żadnego przygotowania? Jeżeli nie — jeżeli proces ten jest zawilszym, niż wszystkie inne w naturze i kierowanie nim jest jednym z najtrudniejszych zadań — czy nie jest fatalnym błędem brak przygotowania do niego? Lepiej jest poświęcić wszelką wiedzę dodatkową dla tego najistotniejszego wykształcenia.

Dzisiejsze wychowanie dzieci jest ogromnie wadliwe.

Pewna znajomość podstaw fizjologii i elementarnych prawd psychologii jest niezbędną dla właściwego wychowania dzieci. Oto szereg faktów niezaprzeczonych z tej dziedziny: rozwój dzieci duchowy i cielesny odbywa się według pewnych praw; jeżeli rodzice nie liczą się z temi prawami, dziecku grozi nieunikniona śmierć; jeżeli uwzględniają je tylko

częściowo, rezultatem mogą być poważne braki fizyczne i moralne, i tylko przy zupełnem stosowaniu się do praw osiągniemy zupełny, dojrzały rozwój jednostki. Osądźcie więc, czy ci, co się mogą stać rodzicami, nie powinni z gorączkowym niepokojem starać się poznać, czem są te prawa<sup>1)</sup>.

Jak postępują  
zwykle  
rodzice.

Rodzice zaczynają instyktownie od uważania swego dziecka za niezapisaną kartę i robią wielkie postanowienia, czem ją zapełnią. Powoli pojawiają się cechy usposobienia, dziecko zaczyna mieć s w o j e sposoby postępowania; z początku każdy nowy objaw indywidualności jest rozkoszną niespodzianką. Że dziecko okazuje radość na widok ojca, że twarz jego jaśnieje miłością dla matki — będzie się to nam zawsze wydawało cudownem. Ale cud staje się rzeczą powszednią; rodzice przyzwyczajają się z czasem do tego, że dziecko jest istotą ludzką całkowitą, tak jak oni sami, lubiącą książki albo zabawy, z uczuciami, pragnieniami, władzami, które zrobią zeń w przyszłości człowieka. Chęć zrobienia wszystkiego dla dziecka, z którą rodzice zaczęli swe dzieło, powoli słabnie. Jak tylko się okaże, że dziecko ma swój sposób postępowania, zachęcają je aby się nim kierowało. Ojciec i matka nie znają większej przyjemności nad obserwowanie indywidualności dziecka, rozwijającej się jak kwiat. Im wyraźniej dziecko zaznacza kierunek swego rozwoju, tem mniej rodzice jego mają do czynienia, poza dostarczaniem mu odpowiedniej stawy — czy to miłości czy myśli, czy też jedzenia i napoju. I — zauważmy tu, — rodzice powinni tylko dostarczać; dziecko wie dobrze, jak ma dostarczony materyał

---

<sup>1)</sup> Herbert Spencer: »O wychowaniu«.

sobie przyswoić. Główną troską rodziców jest, żeby to, czego oni dostarczają, było zdrowe i pożywne, czy to są książki z obrazkami, lekcye, towarzysze zabaw, chleb, mleko, czy miłość macierzyńska. To jest wychowanie w pojmowaniu większości rodziców; ilość mięsa, miłości, kultury jest mniejsza lub większa zależnie od ich typu i poziomu. Pozostawiają dzieci w spokoju, pozwalając naturze ludzkiej rozwijać się w jej własnym kierunku, normowanym przez otoczenie i dziedziczność.

Nie może być nic lepszego dla dziecka ponad ten stosunek »mistrzowskiej bierności«, o ile on jest takim naprawdę; dobrze jest, gdy mu pozwalają i pomagają rosnać zgodnie z jego naturą; i tak długo, dopóki rodzice nie zaczynają psuć dziecka, zostawienie go w spokoju przyniesie mu wiele dobrego i żadnej oczywistej szkody. Ale ta teoria »zostawiania w spokoju«, tworząc część powołania rodziców, nie stanowi jednak najważniejszej jego części; nie dotyka ona wytężonych, nieustannych wysiłków na drogach, które prowadzą istotę ludzką do doskonałości.

Nic nie jest bez znaczenia, co dotyczy dziecka; jego słowa, wydające się nieraz niemądremi, jego sposób postępowania — są zapowiedzią rzeczy rozumnych. Powinniśmy się uczyć rzeczy nieskończenie wielkich, badając rzeczy nieskończenie małe; a właściwy kierunek wychowania, szeroki jego zakres jest już oznaczony w otwartej księdze myśli małego dziecka.

W poprzednim pokoleniu, pewien wielki nauczyciel twierdził, że według planu Bożego »rodzina jest jednostką w narodzie« — nie osobnik, lecz rodzina. Zdanie to wiele uczy, ale przedewszystkiem wynika z niego

jeden oczywisty wniosek: dzieci są własnością narodu, powinny być wychowane dla narodu, w sposób dla niego najlepszy, nie zaś tylko odpowiadający osobistym chęciom rodziców. Prawo istnieje dla karania złoczyńców i nagradzania tych, którzy postępują dobrze; w praktyce rodzice mają wolną rękę; ale musimy pamiętać, że dzieci są dobrem publicznym, że wychowanie ich obchodzi wszystkich, nawet tych niezamężnych i bezdzietnych, których udziałem w grze jest tylko nużąca obserwacja.

## I. METODA WYCHOWANIA.

Tradycyjne metody wychowania.

Nigdy dotąd nie było równie palącej potrzeby ze strony rodziców, spojrzenia prosto w oczy sprawie wychowania. Dotąd dzieci były wychowywane głównie według tradycyjnych metod. Doświadczenie naszych przodków, ujęte w formę licznych przepisów, przechodzi z ust do ust i stanowi kodeks wychowawczy każdego domowego ogniska.

Nie zdajemy sobie jednak dotąd sprawy z tego, jak dalece postęp w nauce dotknął teorii wychowania. Tradycje starszego pokolenia zostały poddane próbie i okazały się niewystarczającymi; dużo jeszcze czasu upłynie, zanim prawdy zdobyte przez nową szkołę, staną się własnością ogółu, a tymczasem rodzice są pozostawieni sobie, muszą próbować zasad, wybierać metodę wychowania sami dla siebie.

Naprzykład według dawnego kodeksu wychowania matka mogła od czasu do czasu dać klapsa, który daje dobre wyniki a nie hańbi; obecnie osoba

dziecka — nie wchodzimy w to, czy słusnie czy nie słusnie — jest uważana za świętą i sprawianie jej bólu dla celów moralnych jest powszechnie niedozwolone. Dalej — dawną zasadą odżywiania dzieci było »im prościej tem lepiej« i »głód to najlepszy kucharz«, dziś dyeta dzieci musi być conajmniej tak pożywną i urozmaiconą, jak starszych; a apetyt, upodobanie do pewnych rodzajów pożywienia, dotychczas karcone jako łakomstwo, dziś jest dla rodziców do pewnego stopnia przewodnikiem w układaniu jadłospisu dziecka. Zasadą dawnego systemu było hartowanie dzieci, aby mogły znosić wszelkie przeciwności. »Nie będę nigdy marynarzem, jeżeli nie potrafię znieść wiatru i deszczu« mówił mały pięcioletni chłopak, wzięty w niepogodną noc dla obejrzenia procesyi z pochodniami; drżał z zimna, nie chciał jednak schronić się pod dach. Dziś byłoby to niemożliwem; nie pozwalamy dzieciom cierpieć ze zmęczenia lub narażać się na niebezpieczeństwo.

Dzieci powinny robić, co się im każe, siedzieć nad książką albo korzystać z przyjemności, o ile temu nic nie stoi na przeszkodzie — oto wskazówki starej teoryi; dziś skłonni jesteśmy kłaść większy nacisk na przyjemności dzieci, niż na ich obowiązki.

Dawniej były one wychowywane w poddaniu starszym; dziś starsi ustępują swe miejsce i świat należą do dzieci.

Anglicy rzadko postępują w ten sposób, jak rodzice w pewnem opowiadaniu z »francuskiego życia domowego«, którzy spóźnili się o godzinę na obiad proszony, bo ich trzyletnia córka, idąc spać, pragnęła, żeby rodzice też rozebrali się i położyli; dopiero kiedy dziecko zasnęło, byli w stanie wyrwać się z domu.

Nie idziemy tak daleko, ale to jest kierunek, w którym się posuwamy, a trudno nam na razie rozstrzygnąć, o ile nowożytnie teorie wychowania są rozsądne i ludzkie, o ile są wynikiem szerokiej znajomości fizjologii i psychologii — o ile zaś zmierzają do uwielbiania dziecka, któremu wszyscy ulegamy. W każdym razie rodzice, którzy nie postępują według rozsądnie obmyślanej metody wychowawczej dziś bardziej niż kiedykolwiek przedtem nie odpowiadają swym obowiązkom wobec dzieci.

Metoda  
jest środ-  
kiem do  
celu.

Metoda wskazuje dwie rzeczy: drogę do celu i stopniowy postęp po tej drodze. Kroczenie drogą metody odkrywa idee, wizerunek duchowy celu, który pragniemy osiągnąć: czego się spodziewamy od wychowania dla naszego dziecka?

Metoda jest naturalną, łatwą, podatną, skromną i prostą; a jednak czujną, ostrożną, przenikającą i opanowującą wszystko. Metoda mająca cel wychowania na widoku, zużytkowuje wszystko, aby do tego celu doprowadzić za pomocą mechanizmu nie mniej złożonego niż ten, którego używa słońce, kiedy każe wiatrom wiać, wodom płynąć — przez to tylko, że samo świeci. Rodzice, którzy widzą swoją drogę w wychowaniu dziecka, potrafią w tej pracy skorzystać z każdej okoliczności życia dziecięcego bez zwrócenia na to uwagi dziecka — tak dalece łatwą i spontaniczną jest metoda, oparta na Prawie Naturalnem. Czy dziecko je, czy pije, przychodzi lub odchodzi, czy się bawi, przez cały ten czas jest wychowywane, choć jest tego równie mało świadome, jak aktu oddychania. Istnieje zawsze niebezpieczeństwo, że metoda może się przerodzić w system. Metoda Froeblovska, na przykład, zasługuje na to miano, jako stworzona

i udoskonalona przez wychowawców wielkiego ducha w celu pomóżenia różnostronnemu rozwojowi, żywej, rosnącej, skomplikowanej istoty ludzkiej; ale jakież nędzny drewniany system tworzy się z niej w ręku nieświadomych rzeczy praktyków!

»System wychowania« jest wyobrażeniem bardzo pojętnym; bardziej, niż metoda, ponieważ zapewnia on bardziej określone, uchwytnie rezultaty. Za pomocą systemu dochodzimy do pewnych rezultatów przez stosowanie pewnych praw. Stenografia, tańce, jak zdać egzamina, jak stać się dobrym buchalterem albo kobietą salonową — wszystkiego tego możemy nauczyć się zapomocą systemów.

System  
jest łatwiejszym  
od metody.

System — stosowanie się do przepisów aż do zdobycia wprawy w wykonywaniu danej rzeczy — jest tak skutecznym, że nie należy się dziwić niezliczonym wysiłkom, które mają na celu wciągnięcie całej dziedziny wychowania w ramki systemu.

Gdyby istota ludzka była maszyną, wychowanie nie miało by nic innego na celu jak puszczenie jej w ruch w przepisany dla niej sposób; a pracą wychowawcy byłoby tylko wynalezienie dobrego systemu.

Ale wychowawca ma do czynienia z samodzielną, rozwijającą się istotą i jego zadaniem jest prowadzenie jej i pomoc w rozwinięciu ukrytego dobra, w zniszczeniu ukrytego zła i zajęciu miejsca w świecie w pełnym rozwoju jej najlepszych cech i skłonności do dobra, rozwiniętej w niej aż do potęgi.

Chociaż system jest bardzo pożyteczny jako narzędzie wychowania, »system wychowania« jest zdradny, bo prowadzi do zmechanizowania, zamiast żywego rośnięcia i ruchu żywej istoty.

Trzeba określić różnicę między systemem a metodą, ponieważ nieraz rodzice zapalają się do jakiegoś systemu, celem którego jest rozwój w jakimś jednym kierunku — mięśni, pamięci, zdolności rozumowania — i pozostawiają resztę zdolności w spokoju, tak jak gdyby ten jednostronny rozwój mógł zastąpić całkowite wychowanie. To łatwe zadowolenie wypływa z lenistwa ludzkiej natury, dla której każdy określony schemat jest przyjemniejszy od nieustannej czujności, czynności nieprzewidzianych, które są niezbędne wtedy, kiedy całość kształtu życia dziecka uważamy za materiał do wychowania. Ale kto podoła temu wychowaniu tak szeroko zakreślonemu i tak ciągłemu? Rodzice mogą pragnąć podjąć określoną pracę dla dobra swego dziecka; ale dostarczać mu nieustannie warunków korzystnych, kształtować okoliczności w ten sposób, aby rozciągały nad niem sieć dobrych wpływów — to zadanie dla boga, nie człowieka! Byłby to słuszny zarzut, gdybyśmy patrzyli na wychowanie, jak na nieskończony szereg luźnych wysiłków, pomyślanych i wykonanych pod naciskiem chwili; ale w rzeczywistości całą tę dziedzinę obejmuje kilka szerokich, podstawowych zasad; jeżeli się je raz w zupełności ujmie, postępować według nich jest równie łatwo, jak łatwym jest stosowanie się do tego, że ogień parzy a woda płynie. Staraniem mojem w tym i następnym rozdziałach jest postawienie tych podstawowych zasad przed czytelnikiem w ich zastosowaniu praktycznym. Tymczasem rozważmy parę zagadnień wstępnych.

## II. KRÓLESTWO DZIECKA.

Na wstępie rozważmy, czem jest mała istotka, <sup>Dziecko</sup> <sup>w swem</sup> <sup>królestwie.</sup> będąca przedmiotem starań swych rodziców. Tabliczką do zapisania? Gałązką do ugięcia? Woskiem do ulepienia? Do pewnego stopnia tak, ale jest też czemś znacznie więcej — istotą, należącą do wyższego rzędu niż my — jak gdyby ksiąŜątkiem, poleceniem opieki wieśniaków.

Posłuchajcie, jak Wordsworth określa stanowisko dziecka:

«Narodzenie nasze to tylko sen i zapomnienie;  
Dusza, co się w nas budzi, gwiazda naszego życia  
Gdzieindziej ma swe siedlisko,  
I zdaleka do nas przychodzi,  
Nie w zapomnieniu,  
Nie w nagości,  
Ale w obłokach sławy przychodzimy  
Od Boga, który jest naszą ojczyzną:  
Niebo otacza nas w dzieciństwie!  
Ty, którego wygląd zewnętrzny ukrywa  
Twej duszy potęgę;  
Ty najlepszy filozofie, który przechowujesz  
Swe dziedzictwo; ty — oko między ślepyimi,  
Który milczący i cichy, czytasz w wiecznych głębiach  
Natchniony na zawsze przez myśl wieczną,  
Potężny proroku! wieszczu błogosławiony!  
W którym spoczywają prawdy, które staramy się odnaleźć  
[przez całe nasze życie;  
Ty, nad którym nieśmiertelność  
Czuwa jak dzień, jak pan nad niewolnikiem,  
Której obecności niemożna usunąć;  
Ty, małe dziecko, jeszcze pełne sławy i siły  
Z nieba zrodzonej swobody, na wysokości swej istoty!

i tak dalej przez całą tę długą odę, która po Biblii jest najgłębszym poglądem na właściwości dzieci, ich naturę i stanowisko ich w życiu: »Ich jest królestwo niebieskie«. »Jeżeli nie staniecie się jako dziatki małe, nie wnikniecie do królestwa niebieskiego«. »Kto jest największym w królestwie niebieskiem?« »I zawołał małe dziecię i postawił je pośrodku«. Oto jest Boski pogląd na istotę dziecka. Rodzice powinni rozważyć każde słowo Ewangelii, dotyczące dzieci, uwolniwszy się od wyobrażenia, że dotyczą one tylko dorosłych, którzy powinni stać się jak dzieci. Jak głębokie są te powiedzenia i jak wiele one znaczą — nad tem nie możemy się tu zastanawiać; zawierają one jednak więcej niż najśmielsze zdanie Wordsworth'a:

»W obłokach sławy przychodzimy  
Od Boga, który jest naszą Ojczyzną«.

Kodeks  
wychowawczy  
w Ewangelii.

Zadziwi zapewne rodziców, którzy się tem nie zajmowali, odkrycie, że Ewangelia zawiera cały kodeks wychowania ustanowiony przez Chrystusa. Jest on sformułowany jako trzy przykazania — wszystkie trzy negatywne, jak gdyby główną rzeczą wymaganą od dorosłych było, żeby nie robili żadnej krzywdy dzieciom: **Uważcie, abyście nie skrzywdzili jednego z tych maluczkich, nie pogardzili niem — nie przeszkodzili mu.** Tak brzmią trzy prawa wychowawcze Nowego Testamentu, które zanalizowane z osobna mówią, jak się zdaje, o całej pomocy, jaką możemy dać dzieciom i wszystkich szkodach, od których możemy je uchronić, — to znaczy o wszystkim, co wchodzi w skład wychowania dziecka. Rozpatrując te trzy wielkie prawa, jako prawa

zabraniające, przygotowujemy sobie pole do rozważań nad metodą wychowania; albowiem jeśli raz ustano-  
wimy, czego nie powinniśmy robić, mamy już uła-  
twiony wybór tego, co robić możemy i powinniśmy.  
Istotnie, rzeczy pozytywne znajdujemy w negaty-  
wnych — to co jesteśmy obowiązani robić dla dzie-  
cka — w tem, czego nam robić nie wolno, żeby go  
nie skrzywdzić.

### III. KRZYWDZENIE DZIECI.

Pierwsze i drugie z wskazań Boskich mówi <sup>Krzywda.</sup> o grzechach naszych wobec dzieci: krzywdzimy je, czyniąc to, czego nie powinniśmy, lekceważymy, zaniedbując spełnienia tego, co jest naszym obowiązkiem.

Krzywda jest tym kamieniem, który rzucony pod nogi idącego, powoduje jego upadek. Matki wiedzą, co to jest uprzątnięcie z podłogi każdej przeszkody przed dzieckiem, które zaczyna przebiegać swemi niepewnymi kroczkami od jednego krzesła do drugiego, od jednej pary kochających rąk do drugiej. Noga od stołu, zabawka dziecinną na podłodze, na której dziecko potyka się, przewraca i żałośnie płacze — oto przeszkody; czemu nikt nie usunął ich z drogi, żeby się dziecko nie przewróciło?

Ale małe dziecko idzie w świat niepewnymi krokami w wielu kierunkach. Istnieją przyczyny powodujące potknięcie się trudniejsze do usunięcia niż stołek; i biada temu, kto się przyczynia do upadku dziecka!

Dzieci są  
skłonne od  
urodzenia  
do obcho-  
dzenia  
prawa.

»Niegrzeczne dziecko!« — mówi matka — i dziecko spuszcza oczy a twarz jego okrywa się rumieńcem.

»To jest zabawne« myślą niektórzy i mówią »niegrzeczne dziecko«, kiedy dziecko jest zupełnie niewinne — i bawią się widokiem duszy dziecięcej, która się przed ich oczami odkrywa. Ale co oznacza ta gra uczuć, to sumienie w dziecku, którego jeszcze nie dotknęła żadna ludzka nauka? Nic innego tylko to, że rodzi się ono jako istota obchodząca prawo z poczuciem tego, co może i czego nie powinno, i świadomością dobrego i złego. Dzieci są posyłane w świat z ostrzeżeniem: »Baczcie, abyście nie skrzywdzili którego z tych maluczkich«. A pomimo to, któż nie spotykał dzieci rozsądnych rodziców, dużych dziewcząt i chłopców, nieświadomych tego co znaczy »muszę«, których nie wzrusza wyraz »powiniennem«, których serca pozostają obojętne na głos Obowiązku, które nie znają wyższego prawa życiowego ponad »chce mi się«, »lubię«, i »nie lubię«. Boże zmiłuj się nad rodzicami i dziećmi, które do tego doszły!

Jak się to dzieje, że dziecko mające wyraźne poczucie dobrego i złego nawet wtedy, gdy prawie nie rozumie mowy ludzkiej, wyrasta na chłopca lub dziewczynę, żyjącą bez stosowania się do praw moralnych? Stopniowo, powoli wychodzi na jaw wszystko, co jest w charakterze dobrego lub złego. »Niegrzeczny!« mówi matka znów, kiedy mała rączka skrada się w kierunku cukiernicy i para przenikliwych oczek szuka jej wzroku, żeby wymiarkować, ile mały rabuś może sobie pozwolić. Jest to zabawne; matka nie może się powstrzymać od śmiechu; małe wykroczenie zostaje popełnione — i staje się coś jeszcze, o czem nie myślała biedna matka — na drodze jej

dwuletniego dziecka wyrasta przeszkoda, nowa przyczyna potknięcia się. Nauczyło się ono już, że można popełniać bezkarnie to, co jest »niegrzecznością» i idzie dalej w rozszerzaniu swej wiedzy. Zbytecznym jest dodawać co się dzieje dalej; każdy zna stopnie, po których matczyne »nie« schodzi do zupełnego lekceważenia, odmowa jej zostaje przekształcona na zgodę. Dziecko nauczyło się rozumieć, że nie ma nic do zwalczenia poza niechęcią matki; matka może zechcieć, żeby mu było wolno zrobić to i to, dziecko zmusza ją do tego, żeby pozwoliła na to, co jest zabronione, i cel jest osiągnięty. Następny stopień w rozumowaniu nie jest niedostępny dla umysłu dziecka: jeżeli matka robi, co się jej chce, to i ja chcę robić, co się mnie chce — jeżeli mi się to tylko uda; stąd życie dziecka staje się ciągłą walką o postawienie na swoim — walką, w której rodzice z pewnością zostaną zwyciężeni, bo są zajęci wielu innymi rzeczami, gdy tymczasem dziecko upiera się wytrwale przy swoim, zajmąwszy swą wyobraźnię jednym przedmiotem.

Gdzie jest początek tego powikłania, psującego życie zarówno dzieciom, jak rodzicom? W następującej rzeczy: matka rozpoczęła pracę wychowawczą bez wystarczającego poczucia obowiązku; sądziła, że wolno jej pozwolić i zabronić, powiedzieć i cofnąć zdanie dla swej przyjemności, jak gdyby dziecko było jej własnością, z którą może robić co się jej podoba. Dziecko nigdy nie mogło odgadnąć konieczności poza postanowieniami matki; nie wie ono, że matka nie pozwala mu łamać zabawek siostrzyczki, objadać się ciastkiem, przeszkadzać innym, bo to jest złe. Nauczcie dziecko rozumieć, że rodzice muszą ulegać prawom tak samo jak ono, że im po-

Dzieci powinny zrozumieć, że ich wychowawcy wykonują prawo.

prostu niewolno pozwolić na te rzeczy, których zabraniają, a i ono ulegnie z miłą łagodnością, właściwą jego wiekowi. Podawanie dziecku powodów zakazu jest najczęściej nie na miejscu, jest rezygnacją z godności rodzicielskiej; i dziecko jest wystarczająco pojętne, aby wyczytać »muszę« i »powinam«, które matką kierują z jej twarzy, postępowania i z tego, że jest niewzruszoną, jeżeli zdecydowała, że jakaś rzecz jest dobrą lub złą.

Rodzice  
mogą wy-  
rządzić  
krzywdę  
dzieciom,  
lekceważąc  
prawa  
zdrowotno-  
ści, życia  
umysłowe-  
go i mo-  
ralnego.

Pozwalanie na to, co powinno być zabronionem jest jednym z licznych sposobów, któremi kochająca matka może skrzywdzić swoje dziecko. Przez nieświadomość lub co gorzej samowolę może nie tylko na coś złego pozwolić, ale coś złego zrobić. Może mu stworzyć przeszkodę na drodze jego życia fizycznego, dając mu niezdrowe jedzenie, pozwalając mu spać i mieszkać w źle przewietrzonych pokojach, lekceważąc te proste prawa zdrowotności, których nieznajomość nie może być wybaczoną wobec trudów, jakie ponoszą ludzie nauki, żeby udostępnić każdemu najpotrzebniejsze wiadomości z tej dziedziny.

Równie łatwo uszkodzić życie umysłowe dziecka w samym jego zaraniu przez szereg nudnych, uciążliwych lekcji, w których postępy ucznia są ostatnią rzeczą, o której się myśli, i które, dalekie od tego, żeby go we właściwy sposób wykształcić, ogłupiają jego umysł, pozostawiając ślady niezatarte. Niejedna dziewczynka szczególnie dorasta ze zniechęceniem do nauki, ze wstrętem do wysiłku umysłowego, który trwa przez całe jej życie — i to jest przyczyną, dlatego, dorósłszy, czyta ona tylko płytkie powieści i jest w stanie mówić przez cały dzień o strojach.

A jej uczucia, poruszenia rozwijającego się, czulego serca dziecięcego, jak są traktowane? Mało jest matek, które nie zadają sobie trudu pielęgnowania uczuć rodzinnych; ale kiedy dziecko zaczyna obcować z osobami, stojącymi poza rodziną, czy prawa i formułki światowe nie mrożą nieraz pączków miłości dziecięcej? Jeszcze gorzej jest, jeżeli miłość dziecka nie znajduje naturalnego ujścia w domu: jeżeli ono jest brzydkiem lub upośledzonym dzieckiem w rodzinie i żyje w atmosferze uczuciowo chłodnej, podczas gdy uczucia rodziców są przelewane na resztę dzieci. Nic dziwnego, że dziecko nie kocha wtedy braci i sióstr, zabierających dla siebie to, co powinno być i jego własnością. I jak ma ono w tym wypadku kochać swych rodziców? Nikt nie wie jak dotkliwie cierpi dziecko z tego powodu, ile egzystencji zgorzkniałych i zepsutych powstaje przez zgniecenie tych uczuć dziecięcych.

»Dzieciństwo moje było nieszczęśliwe«, mówiła mi niegdyś pewna pani, »przez niezwykłą miłość mojej matki dla mego małego braciszka; nie było dnia, któryby mi się nie stał nieznośnym, kiedy ona, przychodząc do dziecinnego pokoju, żeby pieścić mego braciszka i bawić się z nim — przez cały ten czas nie miała ani słówka, ani spojrzenia lub uśmiechu dla mnie, zupełnie jakbym nie była w pokoju. Nie mogłam tego nigdy zapomnieć; jest ona dla mnie teraz bardzo dobrą, ale ja nigdy nie czuję się swobodną wobec niej. I jak my oboje — brat z siostrą — możemy żywić dla siebie uczucia prawdziwe, takie, jak gdybyśmy wyrosli we wzajemnej miłości w naszym dziecinnym pokoju?«

#### IV. LEKCEWAŻENIE DZIECI.

Dzieci  
powinny  
mieć naj-  
lepszą  
częstkę  
swoich  
matek.

Możemy przypuścić, że matka jest zdolną do skrzywdzenia swego dziecka, ale czyż jest możliwem, żeby je lekceważyła?

»Lekceważyć« — mieć kogoś w pogardzie, cenić nisko — tak mówi słownik; istotnie — choćbyśmy się nieraz zachwycali dziećmi, my dorośli niedoceniamy ich. Gdyby matka nie lekceważyła swego dziecka, nie zostawiałaby go w towarzystwie nieświadomej niania na czas jego najmłodszych lat, kiedy cała natura jego jest jak klisza fotograficzna, odbierająca błyskawiczne wrażenie niezatarte! Nie dość jest tego, że niania jest dobrą dla dziecka. Prawdopodobnie nie odpowiadałoby potrzebom ludzi wykształconych mieć swe dzieci ciągle przy sobie. Ciągłe towarzystwo rodziców może być zanadto pobudzającym dla dziecka; a oderwanie myśli do przedmiotów innych i towarzystwa ludzi dorosłych uczyni matkę tem świeższą dla swoich dzieci. Ale dzieci powinny mieć najlepszą część swego matki, chwile, kiedy się czuje najświeższą i najpogodniejszą; obok tego powinna ona bardzo ostrożnie wybierać niania, uczyć je starannie i mieć oko baczenie zwrócone ku temu, co się dzieje w dziecinnym pokoju.

»Niania«.

Ordynarność i brutalność niania przynosi wrażliwemu dziecku niezatartą szkodę. Wiele dzieci ma wskutek tego poczucie moralne zmaćone, a oddalenie ich od Boga może trwać przez ciąg cały ich życia. Poczucie moralne dziecka jest niezwykle bystre; widzi ono i słyszy najdrobniejszy czyn lub słowo niewyraźne, oszukańcze lub dwuznaczne. Niania mówi:

»Jeśli będziesz grzeczny, to nikomu nie powiem«; i dziecko dowiadyuje się, że różne rzeczy mogą być ukryte od matki, która powinna być dla niego jak Bóg, wiedzący wszystko dobre i złe. Dziecko nie patrzy na błędy starszych ze wstrętem. Wie ono, co jest dobrem, ale nie dowierza własnej intuicji; kształtuje swe życie według wzorów, które ma przed sobą, i z tą fatalną skłonnością ludzkiej natury gotowe jest bardziej do naśladowania złych wzorów niż dobrych. Dajcie mu niańkę, która jest brutalną, gwałtowną i fałszywą — a jeszcze dziecko nie nauczyło się mówić, jak już przejęło te skłonności.

Jednym z rodzajów lekceważenia dzieci — jest lekceważenie ich błędów.

Błędy  
dzieci są  
poważne.

Małe dziecko ma jakąś wadę — jest łakome — zabiera porcyę przysmaków swojej siostrzyczki razem z własną; jest zaczepne, kąsa lub bije rękę, która je skrzywdziła; kłamie: »nie, nie ruszałem cukiernicy«, albo »słoika z konfiturami«. Matka nie zwraca na to uwagi; wie, że kiedyś będzie musiała z dzieckiem o to walczyć, ale tymczasem mówi: »Narazie nic nie szkodzi, jest jeszcze taki mały, będzie z czasem grzeczniejszy«.

A jednak jakie szczęśliwe dni zgotowałyby matka sobie i dzieciom, gdyby była baczna na sam początek tych wad!

Jeżeli matka uważa, że dziecko nigdy nie popełnia błędu, nie będąc jego świadomem, niechże zrozumie, że dziecko nigdy nie jest »za małe« na to, aby poprawić lub uprzedzić jego błąd. Zwracajmy uwagę na pierwsze wykroczenia dziecka a później — jedno smutne spojrzenie wystarczy, żeby pohamować małego winowajcę. Ale jeżeli zostawimy go

w spokoju, dopóki nie zdobędzie przyzwyczajenia czynienia źle, naprawa będzie szła bardzo wolno. Matka nie osiągnie dobrych rezultatów, dopóki nie wyrobi w nim przeciwnego nałogu — czynienia dobrze. Śmiać się z gniewu dziecka i pozwalać mu uchodzić bezkarnie dlatego tylko, że dziecko jest małe — to najlepszy sposób rozwinięcia wad.

## V. PRZESZKADZANIE DZIECIOM.

Stosunek  
dziecka  
do Boga.

Najgorszy sposób lekceważenia dziecka podpada pod trzecie prawo wychowawcze w Ewangelii; jest niem zapoznawanie jego naturalnego stosunku do Boga. »Pozwólcie dziatkom przyjść do mnie« mówi Zbawiciel, jak gdyby to było rzeczą naturalną dla dzieci; i w istocie byłoby nią, gdyby dzieciom nie przeszkadzali starsi. Jak dziecko zwraca się do matki, nie mogąc jeszcze wymówić jej imienia, jak kwiaty szukają słońca, tak dusze dziecięce zwracają się do Boga z nieświadomym zaufaniem i błogością.

Teologia  
w dziecin-  
nym  
pokoju.

A teraz posłuchajcie co się dzieje w niejednym pokoju dziecinnym: »Pan Bóg cię nie kocha, niegrzeczny, nieżnośny chłopczel!« »Poszle cię gdzieś daleko, do jakiejś strasznej dziury« i t. d.; jest to nauka praktyczna o sposobach postępowania Boga, którą zdobywa dziecko! Ani słowa o tem, jak Bóg kocha i dba o małe dzieci przez cały dzień, jak napełnia radością godziny ich życia.

Dodajcie do tego zwykle, machinalnie odmawiane modlitwy, puste dyskusye o rzeczach Boskich w obecności dzieci, lekkomyślne używanie świętych słów, rzadkość okazji, z których dziecko widzi, że

rzeczy Boskie są dla jego rodziców czemś większem od rzeczy ludzkich, i oto rodzice nieraz wbrew swym najgłębszym pragnieniom sami przeszkadzają dzieciom pójść za wezwaniem: »przyjdźcie do mnie«. Nieporozumienie polega znów na tem samym nierozsądnem niedocenianiu dzieci, na przekonaniu, że dziecko nie może mieć życia duchowego, dopóki starszym nie spodoba się rozpalic jego płomienia.

## VI. WARUNKI ZDROWEJ CZYNNOŚCI MÓZGU.

Rzuciwszy okiem na rozległą dziedzinę rzeczy zabronionych, możemy przystąpić do rozważenia tego, co matka winna jest dziecku pod nazwą wychowania.

Najbardziej nadające się do wychowania władze dziecka — jego inteligencya, wola, uczucia moralne, mają swe siedlisko w mózgu; to znaczy: podobnie jak oko jest organem wzroku, tak mózg, albo pewna część jego, jest organem myśli, woli, miłości i uwielbienia. Uczni różnią się w poglądach na to, w jakim stopniu czynności mózgowe dadzą się zlokalizować; ale przynajmniej to wydaje się jasnem, że żadna z czynności mózgu nie jest wykonywaną bez udziału pewnej ilości białej i szarej substancji nerwowej, którą nazywamy mózgiem. Ten fakt ma znaczenie nietylko dla fizyologa, ale dla każdej matki i ojca rodziny, ponieważ ten cudowny mózg, zapomocą którego myślimy, może działać normalnie jedynie w takich warunkach, kiedy ćwiczenie, odpoczynek i pożywienie zapewniają zdrowie każdej części ciała.

Każda  
praca  
umysłowa  
jest uży-  
waniem  
mózgu.

Cwiczenie.

Wszyscyśmy prawie spotykali w życiu pewną ilość ekscentrycznych i dużo większą głupich osób, co do których narzucało się samo pytanie: Czy ci ludzie przyszli na świat z słabszym mózgiem, niż inni? Prawdopodobnie nie; ale jeżeli pozwalano im rosnać bez przyzwyczajenia do codziennej pracy umysłowej i moralnej, jeśli im wolno było przeżyć młodość bez systematycznych i trwałych wysiłków myśli czy woli, rezultat będzie ten sam, i mózg, który należy wzmacniać przez codzienne ćwiczenia, stanie się wątłym i słabym, jak zdrowa ręka noszona latami na temblaku. Czynny mózg nie może znieść zupełnego próżniactwa; inaczej zakreśla on i buduje własne drogi — wtedy mężczyzna czy kobieta staje się ekscentryczną, ponieważ zdrowy umysłowy wysiłek, jak i moralny, musi być wykonany pod dyscypliną praw. Pewien bystry autor przypuszcza, że bezczynność umysłowa mogła być w pewnym stopniu przyczyną tych przykrych napadów obłądki i depresji, na które cierpiał biedny poeta Cowper; pisanie wdzięcznych wierszy, kiedy go gryzł robak, nie dostarczało mu wystarczającej ilości pracy umysłowej, niezbędnej dla jego zdrowia.

Wynika z tego rzecz następująca: nie pozwólcie dzieciom spędzić jednego dnia bez wyraźnych wysiłków: umysłowych, moralnych, wysiłków woli; pozwólcie im wytężać umysł, żeby rozumieć, przymuszać się, żeby czynić i znosić i czynić dobrze nawet z narażeniem wygody i przyjemności: wszystko to dla wielu przyczyn wyższych, ale także dlatego, że fizyczny organ umysłu rośnie i wzmacnia się tylko przez pracę.

Odpo-  
czyny-  
nek.

Równie ważnem jest, żeby mózg miał należy

mu odpoczynek, to znaczy, żeby naprzemian pracował i odpoczywał. Występują tu dwa względy. Po pierwsze, kiedy mózg pracuje, dzieje się z nim to samo, co z każdym innym organem w tych warunkach: to znaczy wielka dodatkowa ilość krwi przyływa do głowy, jako pożywienie dla organu, który pracując zużywa swe tkanki. Ale ilość krwi w naczyniach, którą możemy nazwać dodatkową, jest ograniczoną. Dostarczanie jej jest regulowane zasadą, że tylko jeden kompleks organów może być czynny naraz: członki, organy trawienia, albo mózg; wszystka krew z ciała, która może być zaoszczędzona, idzie na podtrzymanie tych organów, które chwilowo są w stanie czynnym.

Dziecko właśnie zjadło obiad, posiłek najbardziej obciążający jego trawienie w ciągu dnia; w przeciągu dwóch lub trzech godzin po obiedzie organy te jeszcze są mocno czynne i potrzebują krwi, która może być odebrana innym częściom ciała. Poszlijcie dziecko na duży spacer bezpośrednio po obiedzie — krew idzie do pracujących kończyn i jedzenie pozostaje, nawpół strawione; zróbcie tak wiele razy — i dziecko psuje sobie trawienie. Pozwólcie mu zająć się książkami po obfitym obiedzie — i dzieje się to samo; krew, która powinna była pomagać przy trawieniu, idzie do pracującego mózgu.

Wynika z tego, że godziny lekcyi powinny być umiejętnie wybrane, po okresach odpoczynku umysłowego — śnie lub zabawie naprzykład — i kiedy żadne inne organy nie znajdują się w stanie wyężonej pracy. Stąd rano po śniadaniu (które jako lżejsze nie obarcza nadmiernie trawienia) jest najlepszym czasem dla lekcyi i każdego rodzaju pracy

Odpoczynek po jedzeniu.

umysłowej; jeżeli całe popołudnie nie może być spędzone jako rekreacja na świeżem powietrzu, — jest ono odpowiednie do pracy mechanicznej, jak np. szybie, rysunek, zajęcia praktyczne. Umysł dziecka jest wystarczająco jasnym jeszcze wieczorem, ale złą stroną pracy wieczornej jest to, że raz pobudzony mózg ma skłonność do przeciągania pracy aż poza godziny snu; stąd majaczenia senne, bezsenność lub ciężki sen są udziałem biednego dziecka, które pracowało do ostatniej chwili. Jeżeli starsze dzieci muszą pracować wieczorem, powinny mieć najmniej jedną lub dwie godziny przyjemnej rozrywki towarzyskiej, zanim pójdą do łóżka; ale w istocie powinniśmy oszczędzić dzieciom tych wieczornych »przygotowań do lekcji«.

Zmiana  
zajęc.

»W obecnej chwili« mówi Huxley »nie mamy wystarczającego dowodu na to, że działanie określonej władzy umysłowej jest związane ściśle z wyłączną czynnością jednej jakiejś części półkul mózgowych« — twierdzenie przeczące frenologom, ale pochodzące od zbyt wysokiego autorytetu, żebyśmy z nim mogli dyskutować. Nie jest możliwym zlokalizowanie zdolności. Nie możemy twierdzić, że się jest ostrożnym za pomocą tej części mózgu, a muzykalnym za pomocą innej; ale wiemy z pewnością, a jest to bardzo ważne dla wychowawcy, że mózg, albo część mózgu, zostaje wyczerpaną, jeśli dane zajęcie trwało za długo. Dziecko przez pewien czas rozwiązywało zadania arytmetyczne i po pewnym czasie ogłupiało; odbierze mu tabliczkę, kaźcie czytać historię — i widzicie, że umysł jego znów jest stosunkowo świeży. Wyobraźnia, która mały brała udział w dodawaniu, została powołaną do czynu przy lekcji historii i dziecko przychodzi do

nowej pracy z żywą, niewyczerpaną siłą. Szkolne rozkłady zajęć są układane z myślą dostarczenia umysłowi dziecka urozmaiconej pracy. W nauczaniu domowym często się nie zwraca na to dostatecznej uwagi, a zbyt jednostajne zajęcia stają się przyczyną znużenia dzieci.

I dalej, — mózg nie może pracować, jeżeli nie dostaje obfitego i odpowiedniego pożywienia. Ktoś robił obliczenia, ile uncyi mózgu poszło na stworzenie jakiegoś określonego dzieła, na przykład Raju Utraconego. — Nie wchodząc w obliczenia matematyczne, możemy powiedzieć z pewnością, że każdy rodzaj pracy umysłowej niszczy tkanki mózgowe. Sieć naczyń krwionośnych dostarcza olbrzymiej ilości krwi dla powetowania zużytego materiału; siła zaś i zdrowie mózgu zależą od jakości i ilości dostarczonej krwi.

Na skład krwi działają szkodliwie trzy czy cztery czynniki. Przedewszystkiem, krew tworzy się z pożywienia; im pożywniejsze i strawniejsze jest jedzenie, tem cenniejsze są właściwości krwi. Pożywienie musi być urozmaicone, mieszane, ponieważ rozmaite składniki są potrzebne do zastąpienia zniszczonych tkanek. Dzieci są rozrzutne; ich bieganie bez końca, niepokój, energia, samo obracanie językiem — wszystko to jest wydatkiem materiału: utraty tej nie jesteśmy w stanie określić, ale jest nią każdy gwałtowny ruch. Bez wątpienia zdobycie siły przez ćwiczenie jest sowitem wynagrodzeniem za utraconą substancję; ale pomimo to należy w szybkim czasie utratę tę zastąpić. Ale nietylko mięśnie dziecka są bardziej czynne, niż u dorosłego człowieka; mózg dziecka w porównaniu z mózgiem

Pożywie-  
nie.

Niektóre  
czynniki  
działają  
szkodliwie  
na skład  
krwi.

doroślego jest zajęty nieustannem falowaniem wysiłków. Obliczono, że choć mózg ludzki waży tylko tyle, ile  $\frac{1}{40}$  całego ciała, jednak  $\frac{1}{5}$  czy  $\frac{1}{6}$  całej ilości krwi idzie na odżywianie tego delikatnego i intensywnie działającego organu. U dziecka na podtrzymanie mózgu idzie jeszcze znacznie większa ilość krwi. A przez cały czas przy tych wielkich zapotrzebowaniach ze strony organizmu dziecko jeszcze musi rosnąć! nie tylko pokrywać straty, ale tworzyć nową substancję w mózgu i całym ciele.

Nieco o  
jedzeniu.

Jaki stąd wypływa wniosek? Że dziecko musi być dobrze odżywiane. Połowa ludzi o słabej żywotności, których spotykamy, jest ofiarą złego odżywiania w dzieciństwie; i to częściej dlatego, że rodzice ich niedbale spełniali swój obowiązek w tym kierunku, niż dlatego, że nie byli w możności zapewnienia dzieciom pożywienia niezbędnego dla ich rozwoju fizycznego i umysłowego. Jedzenie w odstępach regularnych — obiad nigdy później jak w pięć godzin po śniadaniu; drugie śniadanie zbyteczne; mięso raz obowiązkowo, w lżejszej formie dwa razy dziennie — oto są zasady, panujące w każdym dostatnim domu. Ale nie to pożywienie które się zjada odżywia ciało i mózg, tylko to, które zostaje strawione. Tu się nasuwa tyle rozważań, że możemy zatrzymać się tylko na paru ważniejszych. Każdy wie, że dzieci nie powinny jeść ciastek, wieprzowiny, smażonego mięsa, żadnej ciężkiej, przyprawionej korzeniami potrawy; że pieprz, musztarda, ocet, ostre sosy i przyprawy są niedozwolone, zarówno jak i świeży chleb, wyszukane ciastka i t. p.; że mleko, mleko z wodą, byle nie zaciepłe, albo kakao jest najlepszym napojem dla dzieci, i że trzeba nauczyć je pić do-

piero po skończonem jedzeniu; że na pierwsze śniadanie najodpowiedniejszą jest kasza owsiana i mleko, miód i chleb z masłem; że szklanka wody wypita na noc i naczczo zrana pomaga w ustaleniu tych regularnych przyzwyczajzeń, od których w znacznym stopniu zależy wygoda życia.

Nie będziemy się nad tem zatrzymywali, muszę jednak znów powtórzyć, że tylko strawiony pokarm odżywia organizm i że ludzie są skłonni do niezwracania uwagi na to, jak dalece czynniki umysłowe i moralne wpływają na proces trawienia. Stwierdzono, że sok żołądkowy, który działa jako środek rozpuszczający białko, wydziela się swobodnie tylko wtedy, kiedy umysł jest spokojny i zadowolony. Jeśli dziecku nie smakuje jego obiad, może go przełknąć, ale strawienie tych niesmakujących mu potraw jest mozolnym, pełnym przeszkód procesem. Jeśli obiad ma być zjedzony w milczeniu, bez urozmaicenia, jakie daje przyjemna pogawędka, dziecko traci wiele dobrego z tego, co obiad może dać. Dlatego w interesie zdrowia i dobrego odżywienia należy dbać o to, żeby dziecku smakowało pożywienie i żeby było spożywane w wesołości, bo chociaż podniecenie radosne jest równie szkodliwe jak przygnębienie, normalnie pogodny nastrój sprzyja procesom trawienia. Nie należy szczędzić trudu, żeby godziny kiedy rodzina zbiera się przy stole uczynić najweselszemi w dniu; najłatwiej zapewnić to dzieciom, jeżeli siadają do stołu razem z rodzicami. Jeżeli to jest możliwe, należy im pozwolić uczestniczyć w każdym jedzeniu z wyjątkiem wieczornych obiadów. Korzyści, jakie z tego dziecko osiąga, są nieobliczalne. Rodzice mają wtedy sposobność uczenia ich obyczajów i dobrego

Rozmowa  
przy  
jedzeniu.

prowadzenia się, utrwalania miłości rodzinnej, wdrażania dziecku przyzwyczajęń, które, jak np. grunto-  
wne przeżuwanie, są równie doniosłe dla zdrowia,  
jak i dla czystości.

Rozmai-  
tość  
potraw.

Ale miłe otoczenie i doskonała stawa — to nie  
wszystko jeszcze, czego potrzebuje ten wymagający  
mały ludek: pożywienie powinno być proste, ale uroz-  
maicone. Pieczeń barania co wtorek, ta sama pie-  
czeń na zimno we środę i siekana we czwartek może  
być bardzo dobrą potrawą, ale dziecko, które się  
w ten sposób żywi przez całe tygodnie, nie jest do-  
brze karmione, poprostu dlatego, że mu się ta jedno-  
stajność przykrzy. Matka powinna obmyśleć taki układ  
obiadów dla dzieci, żeby przynajmniej w ciągu dwóch  
tygodni nie było dwóch jednakowych. Ryba, szcze-  
gólnie jeżeli dzieci nie dostają oprócz niej mięsa,  
jest doskonała na zmianę — tem bardziej, że zawiera  
dużo fosforu, co ją czyni cennym środkiem odżyw-  
czym dla mózgu. Należy też zwrócić uwagę na le-  
gominy: dzieci nie lubią wogóle tłustych potraw i wolą  
zdobywać ciepło dla swego ciała z cukru i skrobi,  
które zawierają legominy. Ale dajcie im i w tem roz-  
maitość; niech to nie będzie »wieczna tapioka«. Roz-  
sądna matka i o podwieczorku i śniadaniu swych  
dzieci nie mówi: »Daję moim dzieciom zawsze to  
i to«. Dzieci nie powinny nic dostawać »zawsze«;  
każdy obiad lub podwieczorek powinien być małą  
niespodzianką. Ale czy to nie doprowadza dzieci do  
tego, że zaczną myśleć zawiele o jedzeniu? Przeci-  
wnie, właśnie niedostatecznie odżywiane dzieci są  
najbardziej żarłoczne i łakome na każdy niezwykle  
przysmak.

Jakość krwi zależy prawie tak samo od powietrza, którem oddychamy, jak od spożytego pokarmu; co dwie lub trzy minuty wszystka krew ciała przechodzi przez niezliczone rozgałęzienia naczyń w płucach dla żadnego innego celu, jak żeby w chwili jej przechodzenia połączyć się z tlenem wdychanym w płuca przy akcji oddychania. Co się staje z krwią w tej krótkiej chwili? Skład jej, jej kolor się zmienia; wchodzi ona do płuc zanieczyszczona, niezdolna do podtrzymania życia, wychodzi z nich, jako płyn czysty, życiodajny. Ale zważcie, że krew utlenia się całkowicie tylko wtedy, kiedy powietrze zawiera pełną ilość tlenu, a każde oddychanie, każdy palący się przedmiot odciąga tlen z powietrza. Stąd wypływa ważność dostarczania dzieciom codziennie świeżego powietrza i obfitych ćwiczeń fizycznych na powietrzu czystym, wystarczająco bogatym w tlen.

Powietrze  
równie  
ważne jak  
pokarm.

»Dzieci codziennie chodzą na spacer; spędzają najmniej godzinę na powietrzu, kiedy czas jest odpowiedni«. Jest to lepiej, niż nic; ale rozwojowi dzieci nie wystarczy ta tradycyjna, a tak rzadko sześćdziesięciminutowa godzina spaceru dziennie. Być może, że nauka potrafi uświadomić nam coraz bardziej fakt, że życie stworzeń pod dachem jest równie nienaturalne, jak życie rośliny w cieplarni.

Dzieci  
codziennie  
chodzą na  
spacer.

Większa część narodów kontynentu ma w tem przewagę nad nami<sup>1)</sup>. Przebywają oni dużo na świeżem powietrzu, a jako skutek tego przeciętny Francuz, Niemiec, Włoch, Bułgar jest weselszy, pro-

<sup>1)</sup> Widzimy z tego ustępu, że Anglicy, których my skłonni jesteśmy podziwiać pod tym względem, sami z siebie wcale nie są zadowoleni.

(Przyp. tłum.).

stszy, wytrzymałszy od przeciętnego Anglika. Czy tu chodzi o klimat? Czy Karol II nie słusznie pochwalił klimat Anglii, mówiąc, że w Anglii »więcej godzin w dniu a dni w roku« można spędzać na powietrzu, niż w każdym innym kraju? Nie zważamy na to, że nie jesteśmy podobni do tej osobistości historycznej, która żyła samem jedzeniem i pićciem. »Nie możesz żyć samem powietrzem!« mówimy do chorego, który nie chce jeść. Nie — nie możemy żyć samem powietrzem. Ale, porównawszy te trzy środki podtrzymujące nasze życie, zobaczymy, że powietrze potrafi nas utrzymać przez czas najdłuższy. Znamy ten przedmiot do znudzenia, wystarczy nam spostrzedz na nagłówku stronicy napis »utlenienie krwi«, żeby ten rozdział opuścić. Niema potrzeby nikomu tłumaczyć jak krew z ciała dochodzi do płuc i tam rozlewa się po niezliczonej ilości drobnych naczyń, żeby mieć jaknajszerszy dostęp do tlenu powietrza; jak powietrze wciągnięte przez akt oddychania styka się z krwią, jak ono wnika przez cieniutkie ścianki naczyń — i wtedy dzieje się owa magiczna (albo chemiczna) przemiana. Bezwartościowy odpadek organizmu staje się w jednej chwili posiłnym, ożywczym płynem, którego zadaniem jest odbudowanie tkanek mięśniowych i nerwowych. Cud, który tlen czyni w nas piętnaście razy w ciągu minuty nie ma sobie równych w całym szeregu cudów, które notujemy jako coś naturalnego, obniżając w ten sposób czar życia na korzyść nagiej cyfry!

Ilość tlenu  
nie jest  
nieograniczoną.

Wiemy to wszystko, ale zapominamy często, że nawet ilość tlenu ma swoje granice: wszelkie życie może trwać tylko tam, gdzie on jest, i zużywanie jego jest niezbędnym warunkiem pracy. — Ogień,

lampa i stworzenia oddychające są spożywcami tlenu, który je karmi. Co z tego wynika? Gaz ten, stanowiący 23 części w 100 częściach czystego powietrza zostaje w wielkiej ilości pochłaniany w czterech ścianach domu, gdzie powietrze jest mniej lub więcej nieruchome. Mówię w tej chwili nie o zanieczyszczaniu powietrza — tylko o wydobywaniu z niego pierwiastka, podtrzymującego życie. Pomyślcie sobie, jak ogromny musi być popyt na tlen, który musi podtrzymać niezliczone ognie i oddychające istoty skupione w wielkiem mieście! Co z tego wynika? — Jest to bardzo żywotne pytanie. Człowiek może odczuwać dostępną mu siłę i wesołość tylko wtedy, kiedy krew jego jest obficie utlenioną; to zaś ma miejsce wtedy, kiedy powietrze zawiera pełną ilość tlenu. Czy nie można wobec tego powiedzieć, że żywotność człowieka się zmniejsza — przy innych warunkach równych — zależnie od tego czy przebywa on więcej w domu czy na świeżem powietrzu? Powietrze zubożone podtrzymuje życie na stopniu nizkim i słabym; dlatego w wielkich miastach wzrost karłowacieje, klatka piersiowa się zwęża — a ludzie rzadko żyją tak długo, żeby mózdz zobaczyć własne wnuki. Powinniśmy wprawdzie mieć domy dla schronienia w dzień i odpoczynku w nocy; ale dopiero, kiedy przestaniemy przesadnie dbać o ich wygodę, kiedy zaczniemy uważać je tylko jako schroniska na czas, którego nie możemy spędzić na powietrzu, posiadziemy prawdziwą i zupełną żywotność w najwyższym, dostępnym nam stopniu.

Rodzice błądych miejskich dzieci, pomyślcie o tem. Dzieci ulicy, które wyrastają na bruku, są pod tym względem szczęśliwsze (i nieraz mają zdrowszy wy-

Powietrze  
nieczyste.

gląd) od waszych wypieszczonych pociech, dlatego, że mają więcej najniezbędniejszej do życia rzeczy — powietrza.

Przewiew powietrza bywa nawet w zaułkach miasta i dziecko, które całymi dniami przebywa na ulicy jest lepiej zaopatrzone w tlen niż to, które większą część godzin spędza w nieruchomem powietrzu obszernego mieszkania. Ale nie powietrza ulic potrzebują dzieci. Potrzebne im jest wspaniałe, życiodajne powietrze wsi. Wydatek sił u dziecka jest olbrzymim w stosunku do dorosłego człowieka. Niezmierna ruchliwość dziecka, rozwijająca jego mięśnie, prowadzi za sobą znaczne zużycie tkanek. Materiału do zastąpienia tej straty dostarcza krew. Dziecko, każda część jego ciała, musi rosnąć i krew dostarcza substancji, które służą do budowania nowych tkanek. Wiemy już, że mózg pomimo swej niewielkiej objętości potrzebuje bardzo dużego dowozu krwi, a mózg dziecka, który jest tak ruchliwy w swej pracy, a oprócz tego musi rosnąć — jest nienasycony!

»Daję  
Alicce  
bulion.»

»Daję Alicce bulion, tran i inne rzeczy pożywne; ale — tak mnie to martwi — dziecko nic a nic nie nabiera ciała!» Bardzo jest możliwe, że Alinka przez dwadzieścia dwie godzin na dwadzieścia cztery oddycha ubogiem w tlen i mniej lub więcej zanieczyszczonem powietrzem, zamkniętem w czterech ścianach domu. Dziecko w rzeczywistości umiera z głodu, bo pożywienie, które spożywa, jest w bardzo niekompletny i niewystarczający sposób przekształcane w utlenioną krew, która odżywia tkanki ciała.

Ale jeżeli dziewczynka cierpi z osłabienia fizy-

cznego, co się dzieje z jej byстрыm, czynnym, ciekawym, wiecznie głodnym umysłem? »O, ona ma codziennie lekcje regularnie«. Zapewne, ale lekcje, których treścią są słowa, będące tylko znakami rzeczy, nie są tem, czego potrzebuje dziecko! Niema wiedzy, bardziej dostosowanej do wczesnego wieku dziecięcego, jak nazwa, wygląd i zachowanie się każdego przedmiotu w naturze, do którego dziecko ma dostęp. »On uczynił takimi swe dzieła cudowne, że powinny być trzymane w pamięci«.

»Przez trzy lata rosła ona ogrzewana słońcem, zraszana deszczem, aż wreszcie Natura rzekła »Nie było piękniejszego kwiatu na ziemi; wezmę to dziecko do siebie: będzie moją, uczynię z niej panią moją własną. Będzie ona wesołą jak sarenka, hasająca dziko po łąkach i górach; blizkim jej będzie oddech wiatru i milczenie i spokój rzeczy niemych, nieczujących. Gwiazdy północy będą jej drogic; ona przyłoży ucho do niejednego tajemniczego zakątka, gdzie drogą swą bystro przebiegają wokoło strumyki i piękno, zrodzone z szemrzącego dźwięku, zagości na jej obliczu«.

O używaniu świeżego powietrza będziemy mieli jeszcze sposobność mówić obszerniej; ale używanie go w domu jest równie ważne, ponieważ, jeżeli tkanki odżywiają się nieczystą krwią w ciągu wszystkich godzin, które dziecko spędza w domu, szkoda w ten sposób przyniesiona nie może być powetowana w krótkim czasie spędzanym na dworze. Umieścić w jednym pokoju dwie lub trzy oddychające istoty, palący się kominek i gaz — i powietrze zepsuje się bardzo prędko, o ile nie jest ciągle odnawiane, to jest o ile pokój nie posiada dobrej wentylacji. Wiemy

Powietrze  
w domu.

jak dusznym wydaje się pokój, kiedy wracamy ze świeżego powietrza; ale posiedziawszy w nim parę minut, przyzwyczajamy się do tej duszności; wrażenia zmysłów przestają być miarodajne.

Wentylacja.

Dlatego należy dbać o wentylację pokoi niezależnie od tego czy mieszkańcy tę potrzebę odczuwają: okno odsunięte u góry najmniej na szerokość jednego cala<sup>1)</sup> w dzień i w nocy wentyluje pokój wystarczająco, ponieważ ułatwia wyjście zanieczyszczonego powietrza, które jako lżejsze unosi się do góry i opuszcza pokój; na jego miejsce przez szpary w podłogach i drzwiach wciska się powietrze zimniejsze, świeższe. Otwarty kominek jest też dobrym wentylatorem; zamykanie kominków w sypialnym pokoju jest, jak wiadomo, związane z niebezpieczeństwem uduszenia. Szczególnie ważną jest rzeczą przyzwyczajanie dzieci do spania z oknem otwartym na cal lub dwa w ciągu całego roku, a na szerokość dowolną — w ciągu lata. Kiedy dzieci wychodzą z pokoju, który zwykle zajmują, należy przewietrzyć go gruntownie, otwierając szeroko drzwi i okna, żeby wywołać mocny przewiew powietrza.

Powietrze nocne jest zdrowe.

Panuje uprzedzenie, że powietrze nocne jest niezdrowe; ale jeżeli rozważymy, że zdrowem jest to powietrze, które zawiera pełną ilość tlenu i tylko drobny dodatek kwasu węglowego i że wszystkie palące się przedmioty, piec, lampa gazowa i t. p. wydzielają kwas węglowy i pochłaniają tlen, zrozumiemy, że powietrze nocne jest w zwykłych wa-

<sup>1)</sup> Mowa tu o oknach, używanych w Anglii, które nie są otwierane skrzydłowo, tylko składają się z dwóch szyb zasuwających się jedna na drugą podobnie jak okna wagonów.

(Frzyf. tton.).

runkach zdrowsze od dziennego, poprostu dlatego, że istnieje wtedy mniejsze zapotrzebowanie na tlen.

Ale dzieci potrzebują nietylko świeżego powie-  
trza, żeby krew ich była w »pierwszorzędnym ga-  
tunku«. Zdrowa krew zawiera w obfitej ilości mi-  
kroskopijne czerwone ciała, które w normalnych wa-  
runkach swobodnie powstają w krwi. Zauważono, że  
ludzie, którzy przebywają dużo na słońcu, mają ru-  
mianą cerę — to znaczy, że krew ich jest bogata  
w ciała czerwone; gdy tymczasem biedacy, którzy  
mieszkają w suterrenach i ciasnych zaułkach pozba-  
wionych słońca, mają skórę białawo żółtą, jakby per-  
gaminową. Z tego wnioskujemy, że światło słoneczne  
działa dodatnio na tworzenie ciałek czerwonych we  
krwi; i dlatego pokoje dzieciinne powinny być ze sło-  
necznej strony domu z widokiem na południe, jeśli  
to jest możliwe. Cały dom powinien być ze względu  
na dzieci jasny i wesoły; drzewa i zabudowania, za-  
słaniające światło słoneczne i zaciemniające pokoje  
dziecinne powinny być bez wahania usunięte.

Światło  
słoneczne.

Musimy zwrócić uwagę jeszcze na jeden wzgląd,  
jeżeli chcemy, żeby mózg był odżywiony przez zdrową  
krew. Krew dostaje i oddaje produkty zniszczonych  
tkanek, a jednym z niezbędnych pomocników jej  
w tem jest skóra. Miliony niewidzialnych porów po-  
krywają skórę, a każda z nich jest ujściem drobnej  
długiej i skręconej rurki. O ile ciało jest zdrowe,  
pracują one bez przerwy, wydzielając na powierz-  
chni skóry pot, który jest produktem zniszczonych  
tkanek.

Swoboda  
transpira-  
cja.

Kiedy wydzielanie potu jest znaczne, uczuwamy  
wilgoć na skórze; ale niezależnie od naszej świa-  
domości wydzielanie potu odbywa się bez przerwy;

Transpi-  
racja  
bezwiedna.

a co więcej, jeżeli mu przeszkodzić, np. jeżeli polakierować znaczną część skóry tak, że się stanie nieprzepuszczalną, następuje śmierć. Dlatego ludzie umiერają wskutek oparzeń, które uszkodziły znaczną część powierzchni skóry, chociaż nie dotknęły żadnego wewnętrznego organu.

Nieliczne drobniutkie rurki, odprowadzające szkodliwe substancje z krwi zostają zatkane i choć reszta powierzchni skóry i inne organy wydzielnicze pracują za nie, nie są w stanie zastąpić tej rozległej straty. Dlatego jeżeli mózg ma być należycie odżywiony, trzeba dbać o to, żeby cała powierzchnia skóry mogła swobodnie wydzielać substancje, będące odpadkami krwi.

Codzienna  
kąpiel i  
przewie-  
wne  
ubranie.

Wypływają stąd dwa wnioski: po pierwsze konieczność codziennej kąpieli lub obmywania skóry — jest to jasne bez dalszych tłumaczeń. Ale być może, że nie wszyscy jeszcze rozumieją potrzebę ubierania dzieci w suknie przewiewne, pozwalające na szybkie ułatnianie się wylizów skóry. Dlaczego delikatne kobiety częściej mdlały albo czuły się blizkiemi omdlenia, kiedy była moda chodzenia do kościoła w futrzanych żakietach? Dlaczego ludzie, którzy śpią pod puchowemi, a nawet jedwabnemi albo bawełnianemi kołdrami często wstają niewypoczęci? Z jednej i tej samej przyczyny: kołdry ich przeszkadzają swobodnemu przechodzeniu potu i w ten sposób utrudniają skórze wydalanie nieczystości ze krwi. Nieodpowiednie ubranie ma zadziwiająco wielki wpływ na utratę żywotności. Dla dzieci najlepszem ubraniem są luźnie tkane wełniane sukienki z flaneli lub szewiotu różnej grubości zależnie od pory roku. Wełna ma jeszcze inne dobre strony w porównaniu z kre-

tonem i płótnem — oprócz swej przewiewności. Wełna jest złym przewodnikiem ciepła, nie pozwala więc na zbyt szybkie jego oddawanie; oprócz tego ułatwia wsiąkanie potu, przez co skóra przestaje być lepką jak nią bywa zwykle przy nadmiernem wydzielaniu potu. Czulibyśmy się o wiele lepiej gdybyśmy zechcieli spać w wełnie, zastąpiwszy nawet w prześcieradłach perkal lub płótno przez jakąś lekką wełnianą tkaninę <sup>1)</sup>.

Moglibyśmy powiedzieć jeszcze bardzo wiele o tej jednej kwestyi racjonalnego odżywiania mózgu, od której zależy możność zdrowego wychowania. Ale osiągniemy wiele, jeżeli te parę tylko przepisów higieny uczynimy tak jasnymi i oczywistymi, że przekroczenie ich będzie się wydawało przekroczeniem prawa.

Obawiam się, że czytelnik posądzi mnie o chęć zatrzymania jego uwagi przeważnie na kwestyach fizjologicznych, które są najniższym szczeblem w nauce wychowania. Z tego powodu właśnie są one niezbędnym szczeblem, przez który dochodzi się do reszty. Nie będzie przesadą, jeżeli powiem, że w życiu współczesnem działalność i postęp w dziedzinie umysłowej, moralnej i duchowej zależą w znacznej mierze od warunków fizycznych. To nie znaczy, żeby ten, kto jest doskonałym fizycznie, był człowiekiem

---

<sup>1)</sup> Zapatrywanie powszechne w Anglii i nie pozbawione pewnego naukowego uzasadnienia, choć różne inne względy przemawiają za tem, ażeby na samej skórze nosić płótno grube, a nie bezpośrednio wełnę. Natomiast koldry wełniane są stanowczo jedyne odpowiednie, gdyż są lekkie, przewiewne a przytem tak ciepłe, że umożliwiają spanie przy otwartych oknach w każdym porze roku.

(Przyp. łom.).

dobrym i zdolnym, ale, że człowiek dobry i zdolny potrzebuje dużo materiału fizycznego, żeby zastąpić wydatek swych tkanek, zużytych na emanację swej cnoty i umysłu. Kiedy łatwiej np. być uprzejmym, dobrym, pogodnym, z bólem głowy albo napadem neuralgii, czy bez niego?

## VII. »PANOWANIE PRAWA« W WYCHOWANIU.

Ogólniki  
i dobre  
chęci.

Choć kultura fizyczna mózgu jest tylko budowaniem fundamentów w wychowaniu, metoda jej wskazuje czem powinna być metoda całego wychowania — mianowicie porządnym usystematyzowanym postępowaniem pod kierownictwem Prawa. Przyczyną, dlaczego wychowanie ma często taki mały wpływ, jest w dziewięciu wypadkach na dziesięć to, że dobrzy, wrażliwi rodzice zanadto ufają temu, co się im wydaje oczywistem, i swoim dobrym chęciami. Zapominają oni o tem, że dla każdego przypadku »oczywistem« jest co innego, i że wysiłki, podejmowane w najlepszej wierze, są niczem, jeżeli nie idą według boskich praw, które należy umieć wyczytać nie z Biblii, lecz z faktów życia.

Życie  
przekra-  
czające  
prawo czę-  
sto bywa  
mniej  
naganne,  
niż życie  
cnotliwe.

Dla ludzi wierzących powinien być upokarzającym fakt, że wiele osób, które nie wiedzą i dla tego nie wierzą, kształtuje swe życie w sposób bardziej chwalebny, bardziej wolny od wybuchów gniewu, od samolubstwa, niż wiele szczerze religijnych ludzi. Jest to fakt, z którym prędzej czy później spotkają się dzieci i zażądadają jego wytlomaczenia; tem ważniejszym on będzie, jeżeli będzie chodziło o osobę, dla której dzieci będą miały sz-

cunek i miłość mocniejszą od przywiązania do doktryn, które im wpojono.

Wydaje mi się to groźnem niebezpieczeństwem dla tej wyznawanej uległości i zależności od Boga, którą my nazywamy religią — są niem nie błędy, ale zalety szkoły, która przeczy tej zależności i uległości.

Moje poczucie tego niebezpieczeństwa jest przyczyną, która mnie skłoniła do pisania tego, co mam do powiedzenia o wychowaniu. Niebezpieczeństwo to nie wydaje mi się tak wielkiem, żeby nie mogło być zwalczone przez rodziców warstw inteligentnych — bo tylko rodzice są zdolni to zrobić.

Jeżeli spotykamy nieraz moralność wyższą u niewierzących, czego jest ona dowodem? Tylko tego, że królestwo ducha, jak i królestwo materii jest rządzone przez niepisane prawa Boskie; że dziecko nie może bawić się bankami mydłanemi albo oddawać się swym błąkającym się myślom inaczej, jak według praw boskich; że bezpieczeństwo, postęp i powodzenie w życiu zależne są od posłuszeństwa prawu, prawom nauki moralnej, umysłowej i fizycznej, albo tej nauki duchowej, którą rozwija Biblia; że jest możliwem uznawać prawa i żyć według nich, nie uznając Prawodawcy, i że ci, którzy uznają prawo i zachowują je, są błogosławieni za swe posłuszeństwo, niezależnie od swego stosunku względem Prawodawcy, tak samo, jak człowiek, który idzie na słońce, zostaje ogrzany, chociażby zamykał oczy i twierdził, że niema słońca. I odwrotnie, ci, którzy nie zadają sobie trudu zbadań zasad, kierujących czynem ludzkim i myślą ludzką, tracą błogosławieństwo posłusznych prawom, chociaż

»Duch«  
i »materie«  
są  
jednakowo  
rządzone  
przez  
prawo.

mogą uzyskać inne, przez swój uznany stosunek z Prawodawcą.

Wstąpienie  
do prawa  
fizycznego  
niektórych  
osób reji-  
gijnych.

To ostatnie błogosławieństwo przynosi tak niewypowiedziane wielkie zadowolenie, że człowiek wierzący, który je posiada, często nie pragnie nic więcej. Otwiera usta i wdycha rozkosz, którą mu daje prawo — ale to jest prawo duchowego życia tylko. Wobec innych praw Boskich, które rządzą światem, staje on nieraz w stosunku antagonizmu, prawie oporu, godnym niewiernego. Niczem mu się wydaje, że sam jest cudownym dziełem natury; nie dba o to, aby wiedzieć jak pracuje mózg, albo jak ta najnieuchwytniejsza istota, którą my nazywamy umysłem, rozwija się i kształtuje, posłuszna prawom. Są umysły religijne, dla których chęć przeniknięcia tych rzeczy, wydaje się oznaką niedowiarstwa, jak gdyby uchybieniem dla Wszechmogącego było wejrzeć, jak On dokonywa swych wspaniałych dzieł według swoich cudownych praw. Oni nie chcą mieć do czynienia z żadnym prawem z wyjątkiem tego, które rządzi królestwem łaski. Tymczasem człowiek niewierzący, nie oglądający się za pomocą nadprzyrodzoną, stara się wykryć i stwierdzić prawa, rządzące życiem fizycznym, umysłowym, moralnym; w istocie są to wszystkie prawa Boże z pominięciem jedynie praw życia duchowego, które przywłaszcza sobie człowiek wierzący jako swe wyłączne dziedzictwo. Ale te prawa fizyczne są również prawami Boga i życie według nich otacza tyle błogosławieństw, że dzieci ludzi wierzących mówią: »Jak się to dzieje, że tym, którzy nie uznają Prawa Bożego, powodzi się lepiej, niż nam?« Ci ludzie prawo znają i uznają

w dziedzinie fizycznej, a tylko o prawodawcy wie-  
dzieć nie chcą.

Wierzący rodzice nie mają prawa unikać tej trudności przy wychowaniu swoich dzieci. Nie mają prawa naprzykład, modlić się, żeby ich dzieci były uczciwe, pilne, szczerze, i jednocześnie nie starać się poznać tych zasad nauki moralności, których zachowywanie doprowadza do uczciwości, pilności i szczerości charakteru. Na to istnieje również prawo Boże. Zachowujcie je, jako rzecz, dla której najbardziej warto żyć: żadna wiedza umysłowa czy moralna nie jest w stanie go objawić. Ale nauka ma swoją rolę w wychowaniu ludzkości i rodzice nie mogą jej lekceważyć bezkarnie. Staraniem mojem w tem dziełku było naszkicowanie w szerokich zarysach metody wychowania, która, opierając się na zasadzie prawa naturalnego mogłaby zasłużyć na błogosławieństwo Boże. Szkic, zamknięty w tych ograniczonych ramach, musi być bardzo niedoskonały i niekompletny; ale kilka wskazówek tu i owdzie może wystarczyć do naprowadzenia inteligentnych rodziców na właściwą drogę w dziedzinie wychowania ich dzieci.

Rodzice  
muszą się  
zapozna-  
wać z za-  
sadami  
fizyologii  
i etyki.

## CZEŚĆ II.

### ŻYCIE NA POWIETRZU DLA DZIECI.

#### I. Okres rośnięcia.

Jedzenie  
na wolnem  
powietrzu.

Ludzie mieszkający na wsi znają dobrze wartość świeżego powietrza; dzieci ich żyją na dworze z przerwami na sen i jedzenie. W tym względzie jednak nawet wieśniacy nie korzystają z tego, co mają: dlaczego w piękne dnie, kiedy jest tak ciepło, że się siedzi na dworze bez okryć, śniadanie i podwieczorek → wszystko z wyjątkiem gorącego obiadu — nie miałyby być podawane na dworze? Jesteśmy pokoleniem nerwowo tak wybujałym, jak kapusta, puszczona na nasienie; każda godzina, spędzona na powietrzu jest czystym zyskiem, bo wzmacnia mózg, dodaje sił całemu ciału i przedłuża życie. Ci co wiedzą, jakiej ulgi doznaje spalona gorączką skóra i pulsujący mózg od dotknięcia chłodnego powietrza, skłonni są do utworzenia nowej wskazówki życiowej: »Nie przebywaj nigdy w pokoju, kiedy bez żadnej szkody możesz być na dworze«.

Oprócz jednej lub dwóch godzin pobytu na świeżem powietrzu ma się jeszcze jeden zysk: jedzeniu na dworze towarzyszy zwykle wesołość, a nic równie dobrze jak ona nie sprzyja przemianie jadła i napoju na zdrową krew i tkanki. A przez cały ten czas dzieci utrwalają w swojej pamięci wrażenia, które będą kiedyś stanowiły wspomnienia szczęśliwego dzieciństwa. W pięćdziesiąt lat później będą im jeszcze stały w oczach desenie rysowane przez cienie gałązek drzew na białym obrusie; a blask słońca, śmiechy dziecięce, brzęczenie pszczół i zapach kwiatów, przechowane w pamięci, dadzą im w przyszłości niejedną chwilę orzeźwienia.

Ale podwieczorek na powietrzu mogą dawać dzieciom tylko ci, którzy mają własny ogród. Dla reszty nas — dla większości nas, którzy mieszkamy w miastach albo na przedmieściach, istnieje pytanie: Jak długo powinny przebywać dzieci na powietrzu codziennie i jak im tej ilości godzin dostarczyć?

W naszych czasach niezwykłego wysiłku w dziedzinie wychowawczej i społecznej pierwszym obowiązkiem matki względem dzieci jest zapewnienie im spokojnego życia, pełnych sześciu lat biernego przyjmowania wrażeń, spędzonych w miarę możliwości w znacznej części na świeżem powietrzu. Wszystko to dla dobra nie tylko ciała — ciało i dusza, umysł i serce odżywiają się w należyty sposób, kiedy dzieci żyją spokojnie, bez sztucznych podnieć, w szczęśliwych warunkach, które wyrabiają w nich skłonność ku dobremu.

»Uważam za swój obowiązek« mówi rozsądna matka, »wysyłanie dzieci na spacer codziennie, przy możliwej pogodzie — na godzinę w zimie i dwie go-

Dla mieszkańców miast i przedmieść.

Możliwość spędzenia dnia na świeżem powietrzu.

dziny, w lecie«. Jest to dobrze, ale to nie wystarcza. Przedewszystkiem nie wysyłajcie ich, ale jeżeli to tylko jest możliwe bierzcie je ze sobą; bo choć dzieci powinny być zostawione samym sobie, wiele można zrobić i wielu rzeczom zapobiedz podczas tych długich godzin na powietrzu. A godziny te powinny być długie; nie dwie, ale cztery, pięć, albo sześć godzin każdego dnia przy znośnej pogodzie, od kwietnia do października. »To niemożliwe!« mówi przepracowana matka, której dzieci spędzają godzinę, chodząc po bruku sąsiedniego skweru londyńskiego. Pozwólcie mi powtórzyć, że radzę nie to, co mi się wydaje możliwem w każdej rodzinie, ale to, co mi się wydaje bezwzględnie najlepszem dla dzieci; i mówię to w tej wierze, że matki potrafią zdziałać cuda, jeżeli są przekonane, że dobro ich dzieci od nich tych cudów wymaga. — Dwudziestominutowa podróż koleją lub omnibusem i koszyk z zapasami żywności umożliwiają spędzenie dnia na wsi dla większości mieszkańców miasta; ale jeżeli jednego dnia — dlaczego nie wielu, dlaczego nie każdego dnia, który się okaże odpowiednim? Przypuśćmy, żeśmy już do tego doszli, co zrobimy z temi złotemi chwilami, żeby każda z nich przyniosła rozkosz? Trzeba je spędzić według pewnego systemu, gdyż inaczej matka się zmęczy, a dzieci się znudzą. Dużo można zrobić przez taki dzień. Dzieci muszą być wesołem usposobieniu przez cały czas, inaczej stracą część skarbów orzeźwienia i siły, jakie ma dla nich świeże powietrze. Muszą być pozostawione w spokoju, w znacznej części samym sobie, aby mogły brać co mogą z piękna ziemi i nieba; bo jedną z gorszych stron współczesnego wychowania jest to, że nieustannie

wtrącanie się starszych nie pozostawia biednemu dziecku ani chwili czasu, ani cała miejsca na to, żeby podziwiać — i rosnąć. Jednocześnie matka ma sposobność kształcenia patrzącego oka, słuchającego ucha i siania ziaren prawdy do otwartej duszy dziecka, ziaren, które będą rosły, kwitły i przynosiły owoce bez dalszej jej pomocy lub nawet wiedzy. Dużo przyjemności sprawia łązenie po drzewach lub wygodne siedzenie wśród miękkiego wrzosu, ale rozwój mięśni zdobywa się w sposób bardziej czynny — godzina lub dwie powinny być spędzone w żywej zabawie; wreszcie rzecz ostatnia i naprawdę najmniej ważna — godzina albo dwie — lekcyi.

Przypuśćmy, że matka i dzieci przyszły do jakiegoś ocienionego miejsca »gdzie zawsze zda się być wieczór«. Przedewszystkiem nie jest jej zadaniem zabawianie młodocianej gromadki: nie powinno być tu książek z powiastkami, opowiadania bajek, rozmowy jak najmniej i wszystko to w określonym celu. Komu przychodzi do głowy zabawiać dzieci bajkami albo rozmową w cyrku lub w teatrze marionetek? A tu czy nie rozgrywa się przed nimi widowisko nieskończenie piękniejsze ku ich wielkiej rozkoszy? Rozsądna matka zaraz po przybyciu pozwala dzieciom przedewszystkiem, żeby wyładowały swą energię w dzikich gonitwach z wołaniem, krzykiem, choćby w najdziwaczniejszy sposób, jaki się uroi w młodocianych główkach. Niema tu różnicy między dużym i małym; najmniejsze lubią iść za starszemi i naśladować je w nauce i zabawie o ile tylko potrafią. A malutkie niemowlę też jest szczęśliwe: nawpół rozebrane, bryka nóżkami i grucha, skubie trawkę, śmieje się słodkim dzieciennym śmie-

Żadnych  
książek  
z powiast-  
kami!

chem, poznaje kształty i właściwości przedmiotów w swój własny przedziwny sposób — ubrane w wełnianą sukienkę, długą i luźną, najbardziej dla niego odpowiednią.

## II. Umiejętność patrzenia.

Powoli reszta dzieci wraca do matki. Korzystając z tego, że umyśli ich są jeszcze świeże a oczy bystre, wysyła je na zwiady — kto z nich zobaczy najwięcej, najwięcej opowie o pobliskim wzgórku, strumyku, żywopłocie lub zagajniku. Jest to zadanie, które dzieci ogromnie lubią, i które można bez granic urozmaicać, tworząc z tego zabawę z dokładnością i starannością lekcyi.

Jak  
patrzeć.

»Przyjrzyjcie się dokładnie temu domkowi pod wzgórzem, tylko nie siedźcie tam zadługo«. Po chwili już są z powrotem — twarzyczki podniecone, usta szczebioczące wyrzucają wrażenia bez ładu i tchu w same ucho matki:

»Tam są ule!« »Widzieliśmy masę pszczół, jak wlatywały do ula«. »Tam jest duży ogród«. »I słoneczniki są«. »I stokrotki i bratki«. »I dużo ślicznych niebieskich kwiatów z szorstkimi liśćmi, jak myślisz, co to za kwiaty, mateczko?« »To pewno ogórecznik dla pszczół, bo one te kwiaty bardzo lubią«. »Tam są jabłonie, grusze i śliwki z jednej strony; i ścieżeczka pośrodku, wiesz«. »Z której strony są drzewa owocowe?« »Z<sup>o</sup>prawej, nie — z lewej; poczekaj, zobaczę, na którym ręku noszę naparstek. Tak, z prawej«. »I tam są jeszcze kartofle, kapusta i mięta i inne rzeczy po drugiej stronie«. »A gdzie są kwiaty?« »Na długich rabatach z każdej strony ścieżki«.

»Ale, nie powiedzieliśmy jeszcze mamie o tej cudownej jabłonce; jest tam na niej z milion jabłek i wszystkie takie różowe, dojrzałe!« «Milion, Fanny?» »Bardzo dużo, mamusiu, nie wiem ile«. I tak dalej, bez końca; matka doprowadza stopniowo do kompletnego opisu domu i ogrodu.

Wszystko to jest zabawą dla dzieci, ale matka wykonuje niezwykle doniosłą pracę; kształci ich zdolności obserwacyjne i umiejętność wyrażania myśli, wzbogaca ich słownik i zapas pojęć, mówiąc o nazwie i pożytku każdego przedmiotu we właściwej chwili, dopiero kiedy się dzieci pytają: »Co to jest?« »Do czego to służy?« Kształci ona też dzieci w prawdómówności, każąc im uważnie obejrzeć przedmiot i dokładnie go opisać, nie opuszczając i nie przesadzając nic. Dziecko, które opisuje: »Wysokie drzewo, śpiczaste u góry; liście ma zaokrąglone; niebardzo miłe, bo nie daje cienia, wszystkie gałęzie idą do góry« — zasłużyło na to, żeby się dowiedzieć nazwy tego drzewa i wszystkiego, cokolwiek matka o niem opowiedzieć może. Ale mały niedołęga, który nie umie opowiedzieć tak, żeby można było poznać czy chodzi o buk czy o wierzbę, niech nie dostaje żadnej pomocy; matka nie powinna się ruszyć nawet w stronę tego drzewa, i nie dać się pobudzić żadnymi przymleniami do rozmowy o niem. Aż wreszcie, zrozpaczony pobiegnie znów i wróci z bardziej określonymi wiadomościami — pień gładki czy nierówny, liście szorstkie czy gładkie. Matka zaczyna rozważać, wyowiada swoje przypuszczenia, wreszcie dziecko uradowane prowadzi ją do drzewa, żeby je sama zobaczyła.

Korzyści  
wychowawcze  
umiejętności  
patrz-  
nia.

Obserwa-  
cja  
dokładna.

Powoli dziecko uczy się rozpoznawać dokładnie wszystkie szczegóły krajobrazów, które widzi; pomyślcie, co za skarb dla wieku późniejszego te szeregi obrazów w wyobraźni ze wszystkimi szczegółami, opromienione słonecznym światłem dziecięcego umysłu! Wadą wspomnień dziecinnych większości osób jest to, że są one pomieszane, niejasne, niekompletne, równie niemiłe dla wzroku jak stłuczona filiżanka lub podarte ubranie; a przyczyną tego jest nie to, że dawne zdarzenia zostały zapomniane, ale, że nie były widziane kompletnie. Dziecko odbierało mgliste wrażenia przedmiotów; po upływie lat szczegóły ich z trudnością mogą być wywołane w pamięci, jeżeli dziecko patrzyło na nie, nie będąc ich świadomem.

### III. »Malowanie obrazów«.

Metoda  
malowa-  
nia.

Możność robienia tych fotografii duchowych z piękności natury jest tak wielką przyjemnością, że należy dzieci wprawiać w nie, pamiętając jednak o tem, że one widzą rzeczy bliskie i drobne i potrzebują wysiłku na to, żeby zobaczyć odległe i wielkie. Kaźcie dzieciom przyjrzeć się dobrze jakiemuś krajobrazowi, a potem zamknąć oczy i wywołać go w pamięci; jeżeli choć jedna drobna część jego pozostanie niejasną, niech spojrzą jeszcze raz. Kiedy mają w duszy kompletny obraz, niech opowiedzą, co widzą. Naprzykład: »Widzę staw; jest on płytki z jednej strony, głęboki z drugiej; z tej strony drzewa dochodzą do samego brzegu, a liście i gałęzie ich widać w wodzie tak doskonale, że wydaje się jakby w niej był cały las. W wodzie dotyka odbicia drzew

skrawek niebieskiego nieba z lekkim białym obłoczkiem; a jeżeli spojrzymy do góry, widzimy ten sam obłoczek, ale otoczony całym obszarem nieba, bo tam w górze niema drzew. Wzdłuż dalszego brzegu stawu rosną ładne żółte lilie wodne, a parę dużych okrągłych liści unosi się w górę niby żagle. Niedaleko miejsca, gdzie stałem, przyszły trzy krowy, żeby się napić wody, i jedna z nich weszła do stawu po samą szyję« i tak dalej.

Jest to ćwiczenie, które dzieci bardzo lubią, ale <sup>Natężenie uwagi.</sup> wymaga ono napięcia uwagi i jest przez to męczące; dlatego powinno być stosowane tylko od czasu do czasu. Ale warto jest kazać dzieciom uczyć się na pamięć krajobrazów; wprowadzić wysiłek wywoływania ich w pamięci i reprodukowania jest męczący, ale inny akt — patrzenia i spostrzegania całości i szczegółów jest przyjemny, a powtarzany bezwiednie staje się przyzwyczajeniem u dziecka, od którego od czasu do czasu żądamy opowiadania o tem, co widziało.

Z początku dzieci potrzebują trochę pomocy <sup>Spostrzeżenie całości i szczegółów.</sup> w sztuce patrzenia. Matka mówi: »Patrz na to odbicie drzew! Wygląda, jak las w wodzie. Co ci przypominają te stojące do góry liście?« i t. d. dopóki dzieci nie zauważyły głównych punktów obrazu. Ona powinna sama nawet zapamiętać parę obrazów i opisać je z zamkniętymi oczami ku ucieście dzieci; a także z nich małpki i tak wrażliwe, że każdy piękniejszy, bardziej fantastyczny rys jej opowiadania pochwyca i odtworzą go ze zmianami w swoich opowiadaniach.

Dzieci będą przepadały za tą zabawą »malowania obrazów«, tem bardziej, jeśli matka poprzedzi

je opisem wielkiej galeryi, którą widziała — obrazów gór, błot, burzliwych mórz, zoranych pól, małych dzieci bawiących się, staruszki, robiącej pończochę — i powie im, że choć nie maluje swoich obrazów na płótnie i nie oprawia ich w ramy, nosi je jednak ze sobą jak prawdziwą galeryę. Kiedykolwiek zobaczy coś ładnego albo ciekawego, patrzy na to, dopóki nie utrwali obrazu w »oczach duszy«; wtedy unosi go ze sobą na własność i spogląda na niego, kiedy tego tylko zapagnie.

Środki  
orzeźwie-  
nia i od-  
poczynku.

Trudno przecenić znaczenie takiego patrzenia i zbierania obrazów, jako sposobu orzeźwienia i odpoczynku. Najbardziej zapracowani z nas mają swe święta, kiedy wyjmujemy z pod jarzma nasze szyje i idziemy do Natury, żeby nas uzdrowił i błogosławił

»Oddech wiatru,  
Milczenie i spokój  
Rzeczy niemych, nieczujących«.

Ten krótki wypoczynek jest dostępny każdemu; ale błędem byłoby przypuszczenie, że każdy może zabrać ze sobą obraz, który mu sprawia rozkosz.

Tylko nieliczni mogą z Wordsworth'em powiedzieć o rzeczach widzianych:

»Choć długo odległe  
Te kształty piękna nie były dla mnie tem,  
Czem jest krajobraz dla niewidomego oka;  
Lecz często w samotnym pokoju i wśród gwaru  
Miałem zawdzięczałem im  
W godzinach smutku uczucia słodkie,  
Czułem je we krwi, i czułem w sercu  
I przechodziły nawet do zmęczonego umysłu,  
Dając mu wypoczynek i spokój«.

Nie jest to darem poetyckim, który możemy tylko podziwiać, ale zwykłą nagrodą za trudy patrzenia, w zdobyciu której rodzice mogą dopomóc swym dzieciom.

Matka musi być świadomą tego, jak psuje prostotę, obiektywny charakter przyjemności dziecka, jeżeli uważa jego krótkie opisy za błyski zdolności, i powtarza je ojcu albo gościom. Powinna ona postanowić, że się będzie od tego powstrzymywała, że nie powie nikomu nic, przynajmniej w obecności dziecka, choćby ono było urodzonym poetą.

#### IV. Kwiaty i drzewa.

W ciągu nauki patrzenia i »malowania obrazów« nadarzy się wiele okoliczności do obznajmienia dzieci z przedmiotami i zajęciami życia wiejskiego. Jeżeli mają sposobność widzieć gospodarstwo wiejskie, powinny znać łąki i pastwiska, koniczynę, buraki, zboża — wiedzieć o przemianach ich od zornego pola do żniw.

Mlecz, kuroślep, ptasze oczka, wierzbówka, ka  
żdy kwiat polny, rosnący w ich sąsiedztwie powinien im być doskonale znany; powinny umieć opisać liść, jego kształt, wielkość, sposób wyrastania od korzenia czy od łodygi; ułożenie kwiatów: główka, kwiat pojedynczy, kłos i t. d. A poznawszy kwiat tak dobrze, że go nie zapomną i nie zmieszają z innym, powinny obejrzeć miejsce, gdzie on wyrósł, żeby mogły wiedzieć na jakim gruncie jakich kwiatów mają się w przyszłości spodziewać. »Znajdziemy tu dziki kmin!«  
»O tu jest miejsce dobre dla kaczeńców; musimy tu przyjść na wiosnę!«

Dzieci  
powinny  
znać ga-  
tunki zbóż.

Kwiaty  
polne i ży-  
cie roślin.

Jeśli matka nie jest dobrą botaniczką, znajdzie dużo wskazówek w książce Anny Pratt p. t. »Polne Kwiaty«, z kolorowanymi ilustracjami do rozpoznawania kwiatów, ze zwykłymi angielskimi nazwami dla roślin i wiązką faktów i opowiadań, które bardzo zajmą dzieci<sup>1)</sup>.

Zbieranie kwiatów polnych w ciągu kilku miesięcy, zasuszanie ich, naklejanie na kawałkach kartonu z nazwą każdego i datą znalezienia jest bardzo miłym zajęciem a oprócz tego bardzo pożytecznym ćwiczeniem. Ale jeszcze lepiej jest przyzwyczajać dzieci do dokładnego odmalowywania kwiatów, które je interesują, a gdzie to jest możliwe — całej rośliny.

Obserwowanie  
drzew.

Należy wcześniej zapoznawać dzieci z różnymi gatunkami drzew; niech wybiorą kilka drzew: dąb, wiąz, kasztan, buk — w zimie, kiedy są ogołocone z liści i śledzą ich rozwój przez cały rok. W zimie będą się przyglądały lekkim warkoczom brzoź, sękatym ramionom dębu, mocnej budowie klonów. Mogą odłożyć poznanie nazw drzew, aż dostaną liści. Powoli, w miarę, jak nadchodzi wiosna — patrzcie, jak wyprężają się i ożywiają jeszcze nagie gałęzie. Życie zaczyna drgać w misternych pączkach drzew, tych gniazdkach delikatnych listeczków — dzieci, które leżą w ciepłe otulone w nieprzemakalne osłony. Dąb i wiąz, buk i brzoza mają każde swój sposób rozwijania liści; zwróćcie uwagę na lipę o czerwonych pączkach i na kasztan z jego ładnym pączkiem, podobnym do sarniej nogi, nie zielonym ale czarnym.

<sup>1)</sup> Do tłumaczenia nazw na polskie musimy użyć pośrednictwa łacińskich nazw naukowych, których zestawienie z polskimi zawiera słownik nazw przyrodniczych E. Majewskiego.

(Przyp. tłum.).

Niełatwo jest dotrzymać kroku cudom natury rozwijającym się w »porze hojnej, cieplej«. Tu widzimy wiszące »kotki« i małe czerwone kwiatki lasowego orzecha — obydwie te gatunki kwiatów na jednym drzewie; tu znów mięciutkie, pełne pyłków »kotki« wierzby. Drzewa okrywają się liśćmi. Trzeba się uczyć poznawać kształty liści i nazwy drzew. Później przychodzą kwiaty, każdy zaciśnięty w pączek, owinięty tak samo misternie jak listki w pączkach, ale mniej troskliwie pilnowany, bo te »słodkie niemowlęta« odkładają swe przyjście do czasu, kiedy ziemia może dać ciepłe łoże, a słońce gościnnie je przywita.

Należy obserwować pory roku.

»Przypuśćmy, mówi Leigh Hunt, że kwiaty są czemś nowem. Przypuśćmy, że się właśnie niedawno zjawily jako słodka nagroda za jakąś dobroć. Wyobraźcie sobie, co byśmy czuli, widząc pierwszą boczną gałązkę odchodzącą od głównej łodygi i wydającą liść. Jak uważnie obserwowalibyśmy ten liść, rozwijający stopniowo swą małą zgrabną łapkę, za nim drugi, trzeci...; potem łodyga rośnie i wydaje więcej gałązek; wreszcie jedna z nich ma na sobie zaczątek zdumiewającej nowości — pączek! Ten tajemniczy pączek rozwija się powoli jak liść, zadziwiając nas, czarując, napełniając zachwytem — aż w końcu — w swej jasnej piękności, zapachu, pełnym rozkoszy, misternie wypracowany jak delikatne, żywe dzieło sztuki rzeźbiarskiej — zablýśnie przed nami płomieniejący kwiat«.

Leigh Hunt o kwiatkach.

Kwiaty są co prawda rzeczą nie nową; ale są nią dzieci; i błędem starszych jest, że każdy nowy kwiat nie jest dla nich jakby tajemnicą piękną,

którą należy z dnia na dzień obserwować z niewypowiedzianą czcią i rozkoszą.

Tymczasem utraciliśmy z widoku te kilka leśnych drzew, z którymi dzieci powinny żyć się w ciągu roku. Obecnie dzieci odkrywają z radością, że drzewa mają też kwiaty, często podobnego wyglądu jak liście; i że niektóre drzewa dostają liści dopiero jak przekwitną. Potem pojawia się owoc i dzieci dowiadują się, że każde drzewo i każda roślina — z wyjątkami, których jeszcze nie potrzebują znać, przynosi owoc. Wszystko to są stare rzeczy dla dorosłych, ale jedną z umiejętności wychowawcy jest przedstawianie dawno uznanych prawd, stając jednocześnie w położeniu dziecka, podziwiając i zachwycając się z niem razem; bo każdy zwykły cud, który dziecko widzi własnymi oczami, robi z niego na chwilę drugiego Newtona.

Kalendarze.

Doskonałym jest pomysł prowadzenia przez dzieci kalendarza — pierwszy liść dębowy, pierwsza kijanka, pierwszy pierwiosnek, pierwszy »kotek«, pierwsze dojrzałe czarne jagody, gdzie widziane i kiedy. Na następny rok dzieci będą już wiedziały gdzie i kiedy wyszukiwać swe ulubione rośliny i będą mogły dodawać co rok po parę nowych spostrzeżeń.

Pomyślcie, jaką przyjemność i zainteresowanie da cel, zdobyty w ten sposób dla codziennych spacerów i małych wycieczek. Nie będzie dnia, w którym dzieci nie odwiedzą któregoś z poznanych przez siebie zwierząt lub roślin.

Dzienniki przyrodnicze.

Jak tylko dziecko potrafi samo prowadzić dziennik przyrodniczy, jest on źródłem wielkiej przyjemności. Każdy spacer dodaje mu materiału: trzy wiewiórki na świerku; sroka, lecąca przez pole; li-

szka, łążąca po pokrzywie; ślimak, jedzący liść kapuściany; pająk, spadający nagle na ziemię; gdzie dziecko znalazło bluszcz, jak on rósł i jakie rośliny rosły z nim razem, jak powój i bluszcz pną się do góry.

Inteligentne dziecko znajdzie niezliczoną ilość materiału do zanotowania. Póki jest jeszcze małe (5-cio albo 6-cioletnie) powinno zacząć ilustrować swoje notatki rysunkami robionymi pędzelkiem; na początku trzeba mu pomódz w mieszaniu kolorów, podając mu jego zasady, nie zaś mechaniczne wskazówki. Nie należy mu mówić: »weź teraz tego, potem tego« tylko: »purpurowy kolor robimy, mieszając to i to« i pozostawić samemu dziecku dojście do żądanej barwy. W lekcjach rysunków jest miejsce na kontrolę i wskazówki, ale dzienniczek przyrodniczy dziecka powinien być pozostawiony jego własnej inicjatywie. Sześcioletnie dziecko kierowane chęcią odtworzenia tego, co widzi, narysuje lwi pyszczyk, mak, stokrotkę, irys z liśćmi z zadziwiająco poprawnością i siłą. Dla dziennika przyrodniczego potrzebnym jest zeszyt z twardą okładką i papierem odpowiednim zarówno do pisania, jak do malowania.

»Ale ja nie mogę przestać myśleć; nie mogę zatrzymać moich myśli!« Biedna mała dziewczynka! Wszystkie dzieci winne ci są wdzięczność za wyrażenie ich niemych utrapień. A my dorośli mamy tak słabą wyobraźnię, że wysyłamy chłopca z nadmiernie pobudzonym mózgiem samego do zabawy w ogrodzie, żeby go uwolnić od męczących lekcji. Jak mało wiemy o tem, że prawdziwie myślący ludzie są nieustannie w ruchu!

»Nie mogę przestać myśleć.«

»Umysł ludzki jest jak kamień młyński, kręcący się wiecznie  
w koło  
I jeżeli nie ma nic do mielenia, musi sam zemleć siebie«.

Dajcie dziecku określoną pracę, dajcie jego umysłowi coś do mielenia. Ale niech przedmiotem jego pracy będą rzeczy, nie znaki, dzieła przyrody na ich własnych miejscach, łąka i krzewy, drzewa i brzeg morski.

### V. »Stworzenia żywe«.

Dziedzina  
zaintere-  
sowania  
i przy-  
jemności.

Co się tyczy stworzeń żywych są one przedmiotem bezgranicznego zaciekawienia i zachwytu. Zwierzęta domowe w krótkim czasie stają się przyjaciółmi małej gromadki. Jeżeli dzieci mieszkają daleko od prawdziwej wsi — wiewiórki i dzikie króliki należą do dziedziny rozkosznych marzeń. Ale z pewnością jest gdzieś niedaleko staw, do którego można dojść lub dojechać koleją — gdzie dzieci mogą złapać kilka kijanek, zanieść w słoiku do domu, karmić i obserwować wszystkie ich przemiany — jak znikają pletwy, ogon się staje coraz krótszy i wreszcie mamy przed sobą małą zwinną żabkę. Odsuńcie byle jaki kamień i często znajdziecie pod nim mrowisko. Wiedzieliśmy zawsze, że poznanie obyczajów mrówek może nam przynieść korzyść; ale teraz jeśli namyślimy się nad wszystkim, co nam opowiedział Lord A v e b u r y, mrówka, którą on przez dwa naście lat obserwował, stanie się dla nas prawdziwą osobistością. Pozatem są pszczoły. Niektórzy z nas słyszeli może, jak Dean Ferrar opisywał lekcję na której był obecny, a tematem której było »Co robi mała pracowita pszczołka«. Nauczyciel był ożywiony, ale dzieci nieusposobione do odpowiedzi; wi-

dać było, że »małe pracowite pszczołki« wcale ich nie interesują. D. Ferrer domyślił się przyczyny i zapytawszy się dzieci, dowiedział się, że żadne z nich nigdy nie widziało pszczoły.

»Nigdy nie widziało pszczoły! pomyślcie przez chwilę, o czym to świadczy«, rzekł; i — wzruszył nas wymownie skreślonym obrazem smutnego życia dziecięcego, z którego są wykreślone pszczoły, ptaki i kwiaty. Ale ileż jest dzieci, które nie mieszkają w norach miejskich, a jednak nie umieją odróżnić pszczoły od osy albo nawet szerszenia od pszczoły!

Dzieci powinny być zachęcane do obserwowania i cierpliwie i spokojnie, dopóki się czegoś nie dowiedzą o obyczajach i życiu pszczoły, mrówki, osy, pająka, włochatej liszki, łętki i innych stworzeń, które napotkają.

Dzieci powinny być zachęcane do robienia obserwacji.

»Zwierzęta nigdy nie mają żadnych obyczajów, kiedy na nie patrzę!« skarży się w powiatstce mała dziewczynka. Ale to była jej wina; jasne, bystre oczki dziecinne są po to, żeby patrzeć i widzieć ruchy zwierząt nieraz zbyt drobne dla obserwacji dorosłych. Mrówki można obserwować w domu w sposób następujący. Weźcie dwa kawałki szkła wielkości 1 stopy kwadratowej, trzy paski szkła długości  $11\frac{1}{2}$  cali i jeden 11 cali; wszystkie cztery  $\frac{1}{4}$  cala szerokie. Szkło musi być dokładnie obcięte, żeby kawałki do siebie pasowały. Umieście cztery paski szkła na jednym z kwadratowych kawałków tak, żeby tworzyły kwadrat z  $\frac{1}{2}$  calowym otworem i przymocujcie je jakim dobrym klejem. Weźcie z mrowiska około dwunastu mrówek (żółte mrówki są najlepsze, czerwone są za nadto kłótlive), kilka jajek i królowę. Królowa jest dwa razy większą od zwy-

kłej mrówki i po tem łatwo ją poznać. Weźcie trochę ziemi z mrowiska. Włóżcie tę ziemię z mrówkami i jajkami na płytę szklaną i przymocujcie nad nią drugą, pozostawiając tylko małą dziurkę w rogu, utworzoną przez krótszy pasek szkła, która musi być zatkana watą. Mrówki będą niespokojne przez jakie dwa dni, ale potem przyzwyczają się i wezmą się do porządkowania ziemi. Raz na tydzień trzeba wyjąć watę i napełniwszy ją paru kroplami miodu, włożyć z powrotem. Raz na trzy tygodnie trzeba wyjąć watę i wkropić do mrowiska rozpylaczem około dziesięć kropel wody. Jest to zbyt częste w zimie, kiedy mrówki śpią. Takie mrowisko może trwać całe lata.

Strach, jaki dzieci mają czasem przed żukami, pająkami, robakami zwykle jest przejęty od dorosłych. Dzieci Kingsley'a biegały za ojcem z »ślicznym robaczkiem«, »milutką jaszczurką« i »cudownym żuczkiem«, niosąc je delikatnie w obydwóch rączkach. Może istnieje rzeczywisty wstręt nie do zwalczania, jak na przykład wstręt samego Kingsley'a do pajaków; ale dzieci przyzwyczajone od najmłodszejszego dzieciństwa do brania do ręki i podziwiania liszek i żuków nie są skłonne do strachu przed nimi. Dziecko, które spędza godzinę, obserwując zachowanie się nowej liszki, w przyszłości może będzie człowiekiem wybitnym. Niech wszystko, co wynajdzie będzie zanotowane w dzienniczku — przez jego matkę, jeśli pisanie jest jeszcze za trudną pracą dla niego — gdzie dziecko znalazło liszkę, co ona robiła, albo co mu się zdawało, że robi; jej kolor, kształt, nogi: kiedy dowie się ono nazwy tego stworzenia, pozna w opisie swego starego znajomego.

Niektóre dzieci są urodzonymi przyrodnikami ze skłonnością oddziedziczoną być może od jakiegoś niewiadomego przodka; ale każde dziecko posiada naturalne zainteresowanie do rzeczy żyjących, które są naokoło niego i to zainteresowanie musi być karmione i podniecane przez rodziców. Ale mało jest dzieci, które mogłyby iść wbrew opinii publicznej; i jeżeli widzą, że rzeczy, które je interesują są obojętne lub niemiłe dla rodziców, ich przyjemność nienie i ten rozdział w księdze przyrody zamyka się dla nich na zawsze.

Sila opinii  
publicznej  
w domu.

Być może, że *Historia Naturalna Selborne'a* nigdy by nie została napisaną, gdyby nie to, że ojciec tego przyrodnika miał zwyczaj zabierania swoich chłopców na wyprawy, podczas których ani jeden rosnący lub ruszający się przedmiot, ani jedna skała lub kamień daleko wokoło Selborne nie uszedł ich bacznej uwagi. Audubon, amerykański znawca ornitologii, jest drugim przykładem skutków wczesnego kształcenia w tym kierunku »Zaledwie nauczyłem się chodzić«, mówi on, »i mówić te parę pierwszych słów zawsze tak gorąco upragnionych przez rodziców, zaczęto mi wskazywać otaczające mnie dzieła natury... Ojciec mój zwykle szedł ze mną, pokazywał mi ptaki i kwiaty, zwracał moją uwagę na zgrabne ruchy ptaków, piękno i miękkość ich upierzenia, ich sposób wyrażania przyjemności i przecucia niebezpieczeństwa, oraz na piękne kształty i wspaniałe barwy kwiatów. Mówił mi o odlocie i powrocie ptaków zależnie od pory roku, opisywał miejsca najwięcej przez nie uczęszczane, mówił o zmianie barw upierzenia, zachę-

cając mnie w ten sposób do badań nad ptakami i wnoszenie mej myśli do ich wielkiego Twórcy».

Co mogą  
robić  
dzieci  
miejskie.

Dzieci miejskie mogą mieć dużo przyjemności obserwując wróble, które łatwo dają się oswoić przez dawanie im okruszyn; a dnie, które spędzają za miastem dadzą im sposobność do poznania innych stworzeń. Ale i z wróblami można dużo zrobić. Znajoma moja pisze: »Czy widziałaś w ogrodach Tuilleries człowieka, karmiącego gromady wróbli i rozmawiającego z nimi? Siadają na jego kapeluszu, ramionach, jedzą z jego rąk. Kiedy podnosi ręce, wlatują do góry i siadają znów na nim i naokoło niego. Widziałam, jak wołał jednego wróbla zdaleka po imieniu i nie dawał jeść innym, dopóki »petit chou«, śliczny pstry wróbelek, nie przyszedł po wyznaczony dla niego kęsek. Inne też miały swe imiona i przychodziły, kiedy je wołano, ale nie mogłam dojrzeć ich oznak charakterystycznych. Całe stado wróbli na uliczce, ławkach i poręczach tworzyło uważne audytoryum, przysłuchujące się szybkiej, błyskotliwej mowie francuskiej, która utrzymywała je w ciągłym ruchu, wywołując to jednego to drugiego po smaczny kęsek. Istny św. Franciszek z ptakami«.

Dziecko które nie zna mocnych kształtów i pstrej piersi szpaka, zwinnego lotu jaskółki, żółtego dzioba kawki, rozlewnej pieśni skowronka, którą nam zsyła z góry, jest równie godne pożałowania, jak owe dzieci londyńskie, które nigdy w życiu nie widziały pszczoły. Miła znajomość, łatwa do zdobycia — to włochata liszka. Chwila odpowiednia do złapania jej jest ta, kiedy się kręci niespokojnie po ziemi, szukając spokojnego kącika, gdzieby mogła się położyć. Weźcie ją wtedy do pudełka i przykryjcie je siatką, przez

którą można będzie lizskę obserwować: Mniejsza o pokarm dla niej — ma ona inne rzeczy do roboty. Powoli przędzie rodzaj białego namiociku czy hamaku, w który się otula; przez tę osłonę możemy widzieć lizskę — może nawet natrafimy na tę chwilę kiedy skóra jej pęka na kawałki i pozostawia ją jako podłużną masę na całe miesiące bez znaku życia. Nareszcie wyłamuje się z tego zawiniątka żywe stworzenie i oto mamy przed sobą ładnego motylka, trzepocącego się słabymi skrzydełkami o siatkę. Większość dzieci około lat sześciu ma upodobanie do tych doświadczeń przyrodniczych, które są nie tylko niewinną rozrywką, ale i cennym przyczynkiem wykształcenia, pożyteczniejszym dla dziecka od przeczytania całej książki historii naturalnej albo geografii czy łaciny. Bo najgorszą rzeczą jest, że dzieci zwykle czerpią swe wiadomości przyrodnicze, tak jak i inne — z drugiej ręki. Są one tak przesycone cudami, że ich nic nie dziwi, a tak mało przyzwyczajone do tego, żeby obserwować same, że ich nic nie interesuje. Najlepszy sposób zaradzenia temu zblazowaniu to pozostawić je na pewien czas w spokoju, a potem zacząć wszystko na nowo. Biedne dzieci, nie jest to ich winą, jeśli nie są tem, czem być miały — ciekawymi, bystremi duszyczkami, gotowemi do badania tego cudownego świata, jakby to było najważniejszym zadaniem ich życia.

»Ten się modli najlepiej, kto kocha  
Wszystkie istoty wielkie i małe;  
Albowiem Bóg, który nas kocha,  
Stworzył je wszystkie i wszystkie miłuje«.

Byłoby dobrze, żebyśmy wszyscy, odpowiedzialni <sup>Znajomość</sup>  
za dzieci — rodzice i ci, którzy ich zastępują, zro- <sup>natury</sup>  
najważ-

niejszą  
wiedzą dla  
małych  
dzieci.

zumieli, że niema wiedzy bardziej cennej dla naj-  
młodszych dzieci — jak ta, którą sam zdobędą o świe-  
cie, w którym żyją. Zetknijcie je raz z przyrodą  
i zdobędą przyzwyczajenie, które będzie dla nich  
źródłem rozkoszy przez całe życie. Wszyscy my powin-  
niśmy być przyrodnikami — każdy według swej mo-  
żności, bo nie do wybaczenia jest żyć w świecie,  
pełnym cudów życia roślinnego i zwierzęcego i nie  
zwracać na nie uwagi.

Wykształ-  
cenie umy-  
słowe  
dziecka-  
przyro-  
dnika.

Zważcie jaki niezastąpiony niczem rozwój umy-  
słu zdobywa młodzieńki przyrodnik dla każdego in-  
nych studyów czy powołania — uwagę, spostrzegaw-  
czość, cierpliwość w badaniu, rosnące z nim razem —  
czy jest jakiś zawód, w którym by te cechy były  
niepotrzebne? Oprócz tego życie wydaje mu się tak  
zajmujące, że nie ma on czasu na wybryki złego  
humoru, których źródłem jest zwykle znudzenie. Nie-  
ma powodu, żeby był znudzony, kapryśny albo uparty,  
bo ma ciągle rzeczy, które go interesują.

Praca  
wśród  
przyrody  
szczegól-  
nie cenna  
dla dziew-  
cząt.

Mówię »on« przez siłę przyzwyczajenia, ale  
w istocie blizki stosunek z przyrodą jest jeszcze wa-  
żniejszy dla małej dziewczynki, która jest bardziej  
skłonna do wpadania w zły humor (jako dziecko  
i jako kobieta), ona, której mniej czynny i bardziej  
rozrzucony umysł potrzebuje podniety i kierownictwa,  
jakie daje poważna absorbująca praca; ona, której  
słabsze zdrowie potrzebuje życia na powietrzu, peł-  
nego zdrowych podniet. Pozatem dla dziewcząt  
dużych i małych jest dobrodziejstwem wyrwanie ich  
z koła ciasnych zainteresowań i rywalizacji osobi-  
stych, które nazbyt często tamują rozwój ich życia;  
a w końcu, kto jak nie dziewczęta kształtuje pokole-  
nia, które się jeszcze narodzą?

## VI. Znajomość pól i książki przyrodnicze.

Czy trzeba uczyć dzieci wszystkich działów nauk przyrodniczych: biologii, botaniki, zoologii? Ogólnie biorąc, nie: rozczłonkowanie nawet kwiatka sprawia przykrość wrażliwemu dziecku. W ciągu pierwszych sześciu czy ośmiu lat życia nie uczyłabym dzieci botaniki w ten sposób ażeby być zmuszoną rozrywać kwiaty na części; tembardziej nie wolno im krzywdzić zwierząt. Szacunek dla życia jako wielkiego i cudownego daru, które nielitościwe dziecko może zniszczyć, ale nigdy naprawić — jest najważniejszym pojęciem przyrodniczym, które powinniśmy wpoić dziecku.

»Dajcie wiedzy rosnąć coraz bardziej,  
Lecz jeszcze bardziej niech rośnie w nas uwielbienie  
i szacunek«.

Dziecko, które widzi, jak matka z szacunkiem podnosi do ust pierwszą kroplę śniegu<sup>1)</sup>, ma lekcję cenniejszą, niż te, które mieć może z drukowanych książek. Po latach, kiedy dzieci dorosną i zdolne są już zrozumieć, że nauka sama w sobie jest w pewnym sensie świętą i wymaga ofiar, wszystkie wiadomości ogólne, które dotąd zebrały, umiejętność obserwowania, którą zdobyły, stworzą doskonałą podstawę do wykształcenia naukowego. Tymczasem pozwólcie im patrzeć na lilie polne i ptaki niebieskie.

Dla ułatwienia opisywania roślin dzieci powinny umieć odróżnić i nazwać pręciki, słupek, i powinny próbować klasyfikowania okazów zwierzęcych i roślinnych. / Rośliny z liśćmi w kształcie serca albo łyżki, z liśćmi całymi albo wyciętymi; liście z ner-

Pobleżna  
klasyfika-  
cja na  
poczekaniu.

<sup>1)</sup> Obyczaj ludowy.

wami prostemi i zygzakowatemi; kwiaty w kształcie dzwonka i krzyża; kwiaty z trzema pręcikami, czterema, pięciu; drzewa, które mają liście przez cały rok i takie, które je tracą na jesieni; stworzenia ze stosem pacierzowym i bez niego; zwierzęta, które jedzą trawę i te, które jedzą mięso i t. d. Zbiory liści i kwiatów, zasuszonych i naklejonych, ułożonych według swego kształtu sprawiają wiele przyjemności, a, co ważniejsza, kształcą w spostrzeganiu podobieństw i różnic. Wzory do tych klasyfikacji liści i kwiatów można znaleźć w każdym elementarnym podręczniku botaniki.

Zdolność klasyfikowania, znajdowania podobieństw i różnic pomiędzy rozmaitemi rzeczami należy do najwyższych umiejętności ludzkiego umysłu — nie trzeba więc opuszczać najmniejszej sposobności kształcenia jej. Ale klasyfikacje czerpane z książki, których dziecko samo nie tworzy i nie sprawdza, kształcą tylko pamięć słów, w tym celu zaś równie skutecznem byłoby nauczenie się paru zdań w języku Tamilów lub jakim innym, którego nie znamy.

Korzyści  
książek  
przyrodni-  
czych.

Właściwą korzyścią książek przyrodniczych na tym stopniu rozwoju jest to, że dają one dziecku błyski tego świata cudów, w którym ono żyje, odkrywają rzeczy, które są do zobaczenia dla jego ciekawych oczek, i napełniają pragnieniem robienia odkryć samemu. Jest ich sporo <sup>1)</sup>, wszystkie dobrze na-

<sup>1)</sup> Kingsley'a *Water Babies* i *Madam How and Lady Why*; Wszystkie książki *Mrs Brightwen*; *Miss Buckley* »*Eyes and no Eyes*« (z seryi *Life and her Children*). Wszystkie książki *Seton Thompson'a Long'a*: *The School of the*

pisane, wiele z nich przez ludzi nauki; wymagają one bardzo mało albo żadnych wiadomości fachowych.

Matka nie powinna żałować czasu na czytanie tych książek, nietylko dlatego, żeby czytać dzieciom urywki z nich, dotyczące przedmiotów, z którymi się dzieci spotykają, ale żeby mózdz odpowiadać na ich pytania i kierować ich spostrzeżeniami. I nietylko matka, ale każda kobieta, która spędza godzinę albo dwie w towarzystwie dzieci, powinna posiadać te wiadomości; dzieci będą uwielbiały ją za to, że wie to, co one chciałyby wiedzieć, a kto wie, czy nie przypadnie jej w udziale dać impuls jakiemuś młodemu umysłowi, który jest przeznaczony do działania wielkich rzeczy dla świata.

Matki i nauczyciele powinni znać przyrodę.

## VII. Dziecko zdobywa wiedzę zapomocą zmysłów.

Spojrzcie na dziecko, które się zatrzymuje, patrząc na coś nowego — naprzykład na orzący pług — a zobaczycie, że jest zajęte w sposób tak samo naturalny jak dziecko przy piersi; spożywa ono w istocie pokarm umysłowy, którego wymaga jego pracowity mózdz. W najwcześniejszym wieku dziecko żyje zmysłami; obserwuje, albo, mówiąc dokładniej, przyjmuje wrażenia, przywołując na pomoc wzrok, dotyk, powonienie i słuch, żeby dowiedzieć się wszystkiego co mu jest dostępne, o nowej rzeczy, którą spostrzegło. Każdy widział, jak niemowlę przebiera niezgrabnie swemi delikatnemi paluszkami, niesie je do buzi, stuką gwałtownie, dla wywołania dźwięku, łyżką albo

Jak uczy przyroda.

Woods, The little brother of the bar; Kearton'a Wild nature ways, Living Animals of the World.

lalką, którą starsi wyniośle dają mu, aby je »uspokoić«. Dziecko pracuje, uczy się tego, co zadziwia fizyologa, który zastanawia się nad zawilnością aktu widzenia nad tem np.: że dla niemowlęcia i dla niewidomego, któremu przywrócono wzrok niema z początku żadnej różnicy pomiędzy płaskim obrazkiem, a wypukłym przedmiotem, że pojęcia o kształcie i perspektywie nie są zdobyte zapomocą wzroku, tylko są sądem, którego dostarczyło doświadczenie. A dalej, zwróćcie uwagę na niepewne ruchy, które wykonuje w powietrzu malutka piąstka, zanim schwyci pożądaną przedmiot — tak dziecko poznaje umiejscowienie przedmiotów, nie mając jeszcze pojęcia kierunku. Dlaczego dziecko płacze, chcąc dostać księżyc? Dlaczego napiera się konia albo muchy, jako swej uprawnionej zabawki? Bo daleko i blisko, wielki i mały są to jeszcze pojęcia nieuchwytnie dla niego. Dziecko ma naprawdę dużo do roboty, zanim będzie w stanie »wierzyć własnym oczom«. Ale przyroda uczy tak łagodnie, tak stopniowo, tak wytrwale, że nie jest ono nigdy przepracowane, i zbiera powoli swój zapas wiedzy o rzeczach, które go otaczają.

Proces ten trwa przez kilka pierwszych lat życia. Jest to czas zbierania zapasów, który powinien być użyty na utrwalanie obrazów przedmiotów blizkich dziecku. Powoli zaczyna ono wyobrażać sobie rzeczy, których nigdy nie widziało; jest to możliwe tylko zapomocą porównania z rzeczami, które dziecko widziało i zna. Następnie przychodzi czas refleksyi, pojmovania, rozumowania; jakiż materiał będzie miało do tego dziecko, jeśli nie ma całego szeregu faktów, na których może budować? Dziecko, któremu pokazano jak wysoko bywa słońce w po-

ładnie w letni dzień i jak nisko o tym samym czasie w zimie, potrafi wyobrazić sobie gorąco tropikalne pod prostopadłymi promieniami słońca i zrozumieć, że klimat danego miejsca zależy w znacznym stopniu od średniej wysokości, jakiej dosięga nad horyzontem słońce.

Dużo mówiono w ostatnich czasach o niebezpieczeństwie przepracowania, wymagania zbyt wielkiej ilości pracy umysłowej od dziecka w najwcześniejszym wieku. Niebezpieczeństwo to istnieje; ale polega ono na dawaniu dziecku nie zbyt wielkiej ilości, ale nieodpowiednich rzeczy do roboty, dostarczaniu mu pracy, która nie odpowiada stopniowi jego rozwoju umysłowego. Kto może wymagać od chłopczyka chodzącego jeszcze w sukience, żeby podniósł pięćdziesiąt funtów? Ale dawajcie dziecku pracę, którą przygotowała dla niego sama natura — a ilość jej, którą z łatwością przerobi, będzie prawie nieograniczona! Czy widział ktokolwiek dziecko, zmęczone parzeniem, obserwowaniem na swój sposób rzeczy nowych? Jest to rodzaj posiłku umysłowego, na który dziecko ma nieograniczony apetyt, jest to bowiem pokarm jego umysłu, potrzebny mu do rośnięcia.

Zobaczmy teraz co się robi dla zaspokojenia tej potrzeby naturalnego posiłku? W ochronkach i ogródkach Froeblovskich mamy lekcje poglądowe, które są dobre, ale nieraz przypominają bajkę o tem ziarnku bobu na dzień, którem Francuz karmił swego konia. Dziecko ma w domu więcej rzeczy do obserwowania, choć ma mniej metody. Nie trzeba żałować wysiłków, żeby dać dziecku w szkole i w domu »ucztać dla oczu«, odpowiadającą jego potrzebom.

Przepracowanie.

Nauka  
o  
rzeczach.

Dziecko  
uczy się  
na rze-  
czach.

My starsi, częściowo dlatego, że mamy dojrzały umysł, częściowo wskutek wadliwego wychowania, zdobywamy większą część naszej wiedzy zapomocą słów. Każemy dziecku uczyć się w ten sam sposób i widzimy, że jest niepojętne i znudzone. Dla czego? Dlatego, że tylko do niewielu wyrazów, które ciągle używa, przywiązuje ono określone znaczenie; reszta jest dla niego tem samym, czem są głoski obcego języka. Ale pokażcie mu rzecz i będzie dwadzieścia razy bystrzejsze od was w tem, co o tej rzeczy wiecie. Znajomość przedmiotów ciąży do umysłu dziecka tak, jak stal do magnesu. A z wzbogaceniem jego wiadomości o rzeczach rośnie i jego słownik; bo cechą umysłu naszego jest dążenie do wyrażenia tego, co wiemy. Tem tłumaczą się niektóre pozornie bezcelowe pytania dzieci: szukają one nie wiedzy, ale słów do wyrażenia wiedzy, którą posiadają. Zważcie teraz, jaką karygodną stratę energii umysłowej pociąga za sobą zamknięcie dziecka, obdarzonego tą niezwykłą zdolnością spostrzegania i zbierania wiedzy, w czterech ścianach domu lub w nudnych ulicach miasta. Albo przypuśćcie, że jest pozostawione samemu sobie na wsi, gdzie jest tyle do widzenia; jest to prawie równie źle — pozwolić aby ta wielka zdolność dziecka roztrwoniła się na próżne obserwacje przy braku kierunku i metody.

Poczucie  
piękna  
budzi się  
przez  
wczesne  
 zetknięcie  
się  
z naturą.

Niema kresu temu zapasowi wiedzy ogólnej, którą inteligentne dziecko zdobyć może przed pójściem do szkoły. Jest to wiedza, której nie zapomina się nigdy. Chłopak który potrafi powiedzieć odrazu, gdzie można znaleźć każdą z kilku najładniejszych brzoź, trzy czy cztery najpiękniejsze kasztany w sąsiedztwie swego domu — ma dziesięć razy więcej da-

nych do powodzenia w życiu, niż powolny i mało pojętny, który nie może odróżnić więzu od dęba, — i nie tylko do powodzenia ale do szerszego szczęśliwszego życia. Zdumiewająco ściśłym jest związek pewnych uczuć z naturą i dziełami natury. »Poczucie piękna«, mówi Dr. Carpenter, »wzniosłości, harmonii, wydaje się w swej pierwotnej formie bezpośrednio zależnem od wrażeń, które powstają w naszym umyśle przy zetknięciu z naturą« — i cytuje Dr. Morell'a który mówi jeszcze dobitniej, że »wszyscy, którzy wykazali wybitne zdolności w pojmowaniu kształtów i piękna, zdobyli swe pierwsze wrażenia w okresie leżącym daleko poza istnieniem określonych pojęć albo nuczania zapomocą słowa«.

Wynika stąd, że ma pewną zasługę pan Evans w tem, że brał swoją małą córeczkę Maryę Annę na swe długie jazdy za interesami po drogach pięknego Warwickshire; dziewczynka stała między kolanami ojca, widząc wiele i mówiąc mało; a rezultatem tego były sceny życia wiejskiego w Adam Bede i The Mill on the Floss<sup>1)</sup>. Wordsworth, wychowany wśród gór, staje się prorokiem natury, podczas gdy Tennyson snuje nieskończone obrazy z równin hrabstw wschodnich, gdzie był wychowany. Mały Dawid Copperfield był bardzo spostrzegawczem dzieckiem. »Myślę, mówi on, że pamięć większości z nas może sięgać daleko dalej, niż przypuszczamy; tak samo sądzę, że zdolności obserwacyjne wielu małych dzieci mogą być zdumiewające w swej dokładności i finezyi. W istocie, myślę, że ludzie dorośli, którzy są w tym względzie wybitnymi, mogą z większą słu-

Większość  
dorośliych  
traci nałóg  
obserwo-  
wania.

<sup>1)</sup> Powieściopisarki angielskiej George Elliott. (*Przyp. tłum.*).

szością powiedzieć, że nie utracili tej cechy, niż, że ją zdobyli. Ludzie ci, jak spostrzegłem, zachowują pewną świeżość, łagodność, zdolność podobania się, która jest także »dziedzictwem lat dziecińczych«. Słowa te, włożone przez Dickensa w usta swego bohatera, dźwięczą zdrową filozofią i wydają mi się bardzo prawdziwe.

### VIII. Dziecko powinno znać dobrze dzieła natury.

Dziecko  
spoztrze-  
gawcze  
powinno  
być ze-  
tknięte  
z rzecza-  
mi, które  
są warte  
obserwa-  
cyi.

Ale co za pożytek być »bardzo spostrzegawczem dzieckiem«, jeśli się niema naokoło siebie rzeczy wartych obserwacyi? Tu się uwydatnia różnica pomiędzy ulicami miasta a widokami i odgłosami wsi. Jest dużo rzeczy do zobaczenia w mieście, i dzieci, przyzwyczajone do ulicy stają się dosyć bystre i pojętne. Ale te skrawki wiedzy, które można zebrać w mieście są tylko odosobnionemi cząstkami; nie są one w związku jedne z drugimi, nie wynikają jedne z drugich. Można zebrać dużo potrzebnych wiadomości, ale nikt się nie stanie mądrzejszym, jak się dowie po jakiej stronie ulicy jest sklep Smith'a, a który zakręt prowadzi do sklepu Thompson'a.

Każde  
dzieło na-  
tury jest  
jednem  
z seryi.

Ale weźcie jakąkolwiek rzecz w przyrodzie — macie przed sobą jedną z grupy, członka seryi. Jakąkolwiek wiedzę zdobywacie o niej, idzie ona w kierunku nauki, która zawiera wszystko z tej dziedziny. Złamcie grubszą gałązkę na wiosnę; widzicie kółko z drzewa, otaczające miękkie rdzeń — i oto macie przed sobą charakterystyczną cechę wielkiego odłamu świata roślinnego. Podnosicie kamień. Brzegi jego są gładkie i zaokrąglone. Powstaje pytanie: dlaczego? Działy na niego woda, pogoda. I ten mały

kamyczek przypomina nam o siłach geologicznych, którym zawdzięczamy widoki świata, uważane przez nas za malownicze — przełęcz, kotliny, doliny, wzgórza. Nie trzeba opowiadać dziecku zaraz o tem, czym są te siły; niech tylko obserwuje drzewo i rdzeń w gałązce leszczyny i okrągły kształt kamyczka; powoli pozna ono znaczenie znanych mu już faktów — co jest zupełnie odmiennem od poznawania przyczyny zjawisk, których się nigdy nie obserwowało.

Matka powinna podjąć hojnie opłacający się trud dostarczenia dzieciom codziennie kilku godzin na powietrzu pośród przyrody i życia wiejskiego; a obok tego powinna budzić w nich zamiłowanie do badań i obserwacji. »Twierdzą z przekonania« mówi Kingsley, »jako pracujący na polu nauk społecznych i historii: władza przejdzie stopniowo do rąk ludzi posiadających naukę. Oni będą rządzili, będą działali — możemy mieć nadzieję, że ostrożnie, skromnie i sprawiedliwie — bo poznawszy prawdziwą wiedzę, poznali i własną nieudolność i rozległość, zawzięłość i tajemniczość przyrody. Ale będą zdolni do rządzenia, do czynu, bo zadali sobie trud poznania faktów i praw natury«.

Władza przejdzie stopniowo do rąk ludzi posiadających naukę.

Ale płynięcie z prądem — to najmniejsze z dobrodziejstw, jakie daje to wczesne kształcenie dzieci. Miłość przyrody, wpojona w tak młodym wieku wzbo- gaci ich życie czystymi zainteresowaniami, szerokimi dążeniami, zdrowiem i dobrem usposobieniem. »Widziałem« mówi ten sam autor, »młodzieńca o gwałtownym temperamentem i niepohamowanej odwadze, którego bujność sił z łatwością doprowadziłaby do lekkomyślnego życia jeśli nie do grzechu; polował

Bliski stosunek z przyrodą daje zadowolenie.

on całemi dniami i zbierał po skałach i bagnach, w śnieg i burzę ptaki i jajka... Widziałem młodą piękność londyńską pośród podniecenia i pokus zbytkownego życia, pełnego pochlebstw — o czystem sercu i umyśle zajęтым swemi zbiorami paleontologicznymi, skorupiakami, kwiatami i wodorostami, pozostającą zdala od złych stron świata, obserwującą »lilie polne«.

### IX. Geografia na dworze.

Małe rzeczy uczą o wielkich.

Po tem zбочeniu od przedmiotu, które miało na celu przedstawienie matkom wielkiej doniosłości, jaką ma wpajanie dzieciom miłości natury i jej dzieł, tej wiecznej wiosny, która swemi czystymi wodami ożywi najsuchsze dziedziny późniejszego życia — musimy wrócić do matki, którą zostawiliśmy przez ten czas na dworze, czekającą na to, co ma czynić dalej. W kształceniu dzieci na wolnem powietrzu nie trzeba zaniedbywać poznawania tej naszej pięknej ziemi. »Jak pan znajduje czas na to wszystko?« »O, ja opuszczam przedmioty, które nie mają wartości wychowawczej, nie uczę naprzykład geografii«, odrzekł młody teoretyk, zaopatrzony w przeróżne dyplomy.

Geografia w obrazkach.

Ale matka, która ma więcej zrozumienia rzeczy, znajdzie tysiąc sposobności do uczenia geografii: sadzawka jest jeziorem albo morzem; byle strumyczek może dać wyobrażenie o wielkich rzekach świata; pagórek dorasta do wysokości góry łańcucha Alpejskiego; gęstwina leszczyn mówi o olbrzymich lasach Amazonki; zarosłe trzciną bagno o polach ryżowych Chin; łąka o nieskończonych stepach Ameryki; ładne purpurowe kwiaty zwykłej malwy mogą być pod-

stawą opowiadania o polach bawełny w Stanach Południowej Ameryki: można w ten sposób objąć cały zakres geografii opisowej, odkładając mapy do późniejszego czasu.

I nie tylko to: trzeba uczyć dzieci obserwować położenie słońca na niebie z godziny na godzinę i umieć z tego określić porę dnia. Prawdopodobnie zechcą one też dowiedzieć się, dlaczego słońce jest takim niez mordowanym podróżnikiem i na czym polega cudowna bajka, której się również w swoim »wieku wiary« mogą nauczyć, o względnej wielkości słońca i ziemi, o właściwościach i ruchach tej ostatniej.

Pozycja  
słońca.

»Obłoki, deszcz, śnieg i grad, wiatry i para, wykonujące Jego słowo« — są to te codzienne cuda, które matka powinna wiernie, choć prosto wytłumaczyć. Istnieje zakres pojęć, które dzieci muszą zdobyć w obrębie odległości spacerowej od swego domu, jeżeli mają prawdziwie rozumieć mapy i pojęcia geograficzne.

Obłoki,  
deszcz,  
śnieg  
i grad.

Odległość jest jednym z tych pojęć, które mogą być wytłumaczone w sposób interesujący dla dzieci. Dziecko idzie swym zwykłym krokiem; ktoś mierzy długość jego kroku i mówi mu ją, i dziecko mierzy kroki swych braci i sióstr. Potem z powagą mierzy swój spacer, tę i ową odległość, liczy kroki, potem oblicza je w metrach. W ten sposób można zmierzyć różne małe odległości w sąsiedztwie domu dziecka; a kiedy pojęcie odległości zostanie ustalone, należy wprowadzić pojęcie czasu, jako sposobu miary. Niech dzieci zanotują czas, w którym przejdą sto metrów. Obliczywszy, że trzeba im na to dwóch minut czasu, dzieci liczą, że podczas 30-minutowego

Odległość.

spaceru przeszły 1500 metrów; w ciągu pięciu kwadransów uszłyby pół mili, raczej 3750 metrów, czyli o 40 metrów więcej. Im dłuższe nogi, tem dłuższe kroki i większość dorosłych może ująć milę w ciągu pięciu kwadransów.

Kierunek.

Po zapoznaniu się z pojęciem odległości, należy wytłomaczyć dzieciom, co to jest kierunek. Wstępem do tego jest zwrócenie uwagi dzieciom na zmiany pozycyi słońca. Dziecko, które obserwuje słońce przez cały rok i notuje samo lub dyktuje do zanotowania czas jego wschodu i zachodu i punkty w których wschodzi i zachodzi przez większą część roku, zapewnia sobie podstawę do sporego zapasu określonej wiedzy. W obserwacyach tych można zwrócić uwagę i na odbijanie się światła słonecznego: wieczornego we wschodnich oknach, porannego w zachodnich; różnice w długości i gęstości cienia, przyczynę formowania się cienia zademonstrowaną zapomocą świecy, jakiegoś przedmiotu i ściany. Dziecko powinno łączyć w swej wyobraźni gorący dzień ze słońcem, świecącym prosto ponad głową i chłodne godziny poranne i wieczorne ze słońcem położonem nisko; trzeba mu przypomnieć, że jak stoi prosto przed ogniem, czuje gorąco więcej, niż gdyby był w kącie pokoju. Obserwując bieg słońca, przygotowuje się do przyswojenia sobie pojęcia kierunku, który wyłącznie od słońca zależy.

Wschód  
i zachód.

Pierwsze dwa fakty do zakomunikowania są naturalnie te, że słońce wschodzi na wschodzie a zachodzi na zachodzie; wiedząc to, dziecko potrafi określić kierunek miejsc, sąsiadujących z jego domem, albo ulice w mieście, w którym mieszka. Kaźcie mu stanąć tak, żeby prawa ręka jego była ku wschodowi,

lewa ku zachodowi. Ma wtedy przed sobą północ poza sobą południe. Wszystkie domy, ulice i miasta, leżące z prawej strony będą na wschód od niego, wszystkie z lewej — na zachód. Miejsca, które ma, prosto przed sobą leżą na północ; leżące poza nim — na południe. Jeśli dziecko jest w miejscu którego nie zna i nie wie, gdzie tam słońce wschodzi i zachodzi, a chce się dowiedzieć, w jakim kierunku idzie droga, musi zauważyć w jakim kierunku upadnie jego cień o 12-tej, bo w południe wszystkie cienie padają na północ. Jeśli więc patrzy w tym kierunku, ma przed sobą północ, poza sobą południe, na prawo wschód i na lewo zachód; albo jeśli patrzy na słońce w południe, patrzy w kierunku południowym.

Określanie kierunku rzuci ciekawe dla dziecka światło na nazwy wielkich linii kolejowych. Dziecko, może się nauczyć określać kierunek miejsc zapomocą paru ćwiczeń. Powiedzcie mu, żeby zauważyło, gdzie wychodzą okna jego szkoły, okna każdego pokoju w domu, szeregu domów, obok których przechodzi na spacerze; które są południowe, północne, wschodnie, zachodnie ściany kościołów, które zna. Potrafi ono niedługo określić kierunek wiatru z kierunku dymu wychodzącego z kominów, ruchu gałęzi, zboża, trawy itd.

Jeśli wiatr dmie z północy — »Północny wiatr wieje, będziemy mieli śnieg«. Jeśli wieje z zachodu, »zachodni wiatr, spodziewajmy się deszczu«. Trzeba zwrócić uwagę dziecku, że wiatr nazywamy od strony, z której wieje, nie zaś od tej, do której jest skierowany — zupełnie tak samo jak ono samo jest Anglikiem (lub Angielką), bo się urodziło w Anglii, a nie Fran-

Ćwiczenia  
w określa-  
niu kie-  
runku.

cuzem, dlatego, że jedzie do Francji. Teraz można połączyć pojęcia odległości i kierunku. Ten lub ów budynek jest położony 200 metrów na wschód od bramy, ta wieś o milę na zachód. Wkrótce dziecko natrafi na tę trudność, że dane miejsce prawie nigdy nie jest położone dokładnie na wschód albo zachód, północ albo południe. Dlatego zacznie ono używać określeń: »bardziej na zachód niż na wschód«, bardzo blisko wschodu ale nie zupełnie«, »pół drogi między wschodem i zachodem«. Będzie ono ceniło dokładne sposoby wyrażenia tem bardziej, że będą mu one potrzebne. — Później trzeba mu wytłumaczyć przedziwne własności busoli, powinno dostać własną małą busolę kieszonkową i obserwować cztery punkty główne i wszystkie inne. To ułatwi mu wynalezienie nazw dla kierunków, które mu było trudno określić.

Cwiczenia  
z busolą.

Potem wskazane są następujące ćwiczenia: Każcie dziecku trzymać busolę literą N ku północy; następnie z busolą w rękę obrócić się ku wschodowi — stanie się wtedy ciekawa rzecz. Igielka poruszy się także, ale w kierunku odwrotnym. Obróćcie się ku zachodowi, a igła poruszy się w kierunku odwrotnym. Jeśli się poruszymy tylko bardzo nieznacznie, igła pójdzie za tym ruchem. I patrzymy na nią zdziwieni, dlaczego odczuła ruch, którzy sami ledwo spostrzegliśmy. Idźcie prosto w jednym kierunku i igła jest prawie nieruchomą, ale tylko prawie, bo poruszacie się bezwiednie cokolwiek w prawo albo w lewo. Obróćcie się powoli od północy do wschodu i zmusicie w ten sposób igłę do obrócenia się wkoło. Porusza się ona w kierunku odwrotnym niż wy, chcąc wrócić ku północy, od której się odwróciliście.

Kiedy dzieci zdobyły pojęcie kierunku, bardzo łatwo wytłumaczyć im pojęcie granic — na przykład pole rzepy jest otoczone z południa gościńcem, polem pszenicy ze strony południowo-wschodniej, żywołotem z północno-wschodniej i t. d. Dzieci w ten sposób pojmują, że granicami jakiejś przestrzeni jest poprostu to, co styka się z nią ze wszystkich stron. Jedno pole może przylegać do drugiego bez żadnej linii, dzielącej je, a jednak może graniczyć z niem. Dobrze, jeśli dzieci jasno zrozumieją to, inaczej w przyszłości będą miały mętne pojęcie o tem, w jaki sposób ich powiat »graniczy« z drugim. W związku z ograniczonymi przestrzeniami, czy to są wioski miasta, stawy, pola czy cokolwiek innego, dzieciom trzeba zwrócić uwagę na różne zboża, rosnące w ich okolicy, na to, dlaczego jedne pola są pastwiskami, inne są uprawne, jaki jest rodzaj skał i ile gatunków drzew rośnie w sąsiedztwie. Dla każdego pola albo innej przestrzeni powinny one rysować w głównych zarysach plan na piasku, oddając z grubą kształt i notując kierunek literami.

Granice.

Powoli, kiedy dzieci nauczą się rysować plany, potrafią, zmierzwszy krokami długość pola, narysować jego plan według skali 1 cal = 5 albo 10 metrom. Potem można przejść do planów ogrodu, stajni, domu i t. d.

Plany.

Najbliższe otoczenie dziecka da mu, być może, sposobność do dowiedzenia się, co to jest wzgórze i dolina, źródło, strumień, wodospad, potok, koryto rzeki, brzegi jej, dopływy strumienia, położenie wsi i miast; i całą tą geografię miejscową powinno ono umieć przedstawić w grubych zarysach na planie, zrobionym kredą na tablicy czy laseczką na żwirze, ze

Geografia  
miejscowa.

zrozumieniem odległości i położenia miejsc, które są oznaczone.

#### X. Dziecko i matka - natura.

Matka  
powinna  
strzedz  
się zbyt-  
niej gada-  
tliwości.

Czy ten szeroki program nie przestrasza matki? Czy nie wyobraża sobie z przerażeniem, jak mówi przez pięć czy sześć godzin i nawet w ten sposób nie może wypełnić dziesiątej części tego co ma przed sobą? Rzecz się ma zupełnie inaczej: im mniej mówi ona, tem lepiej; a co do ilości pracy wychowawczej, przez którą ma przejść, przypomina się znów bajka o pilnem wahadle; musi ono poruszyć się niezliczoną ilość razy, ale zawsze będzie sekunda na jedno wahanie i zawsze tylko jeden ruch będzie wykonany w sekundę.

Zawieranie  
nowych  
znajo-  
mości.

Bystry mały ludek zabawiał się swoją grą w »patrzenie«, »malowanie obrazów« w przeciągu jakiego kwadransa. Przy poznawaniu zwierząt czy roślin, jedno we właściwej chwili powiedziane »Patrzcie!«, uważne obejrzenie obserwowanego przedmiotu przez matkę, nazwanie jego, krótkie opowiadanie w kilku słowach — też we właściwej chwili — i dzieci zawarły nową znajomość, którą będą pielęgnowały dalej same; takich znajomości nie powinno być więcej jak jedna lub dwie jednego dnia.

Patrzcie więc, jak dużo pozostaje wolnego czasu! Istotną trudnością dla matki jest powstrzymanie się od zbyt wielkiej ilości rozmowy z dziećmi i nie pozwalanie im, żeby się zajmowały jej osobą. Mało jest rzeczy, któreby sprawiały taką przyjemność dziecku, jak zabawa i gawęda z matką, ale lepszem jest — obcowanie z tą szerszą Matką - naturą, w którym i na-

tura i dziecko powinny być pozostawione samym sobie.

Miło jest patrzeć na taki obrazek: matka czyta swoją książkę, albo robi robotę, opierając się pokusom rozmowy; dziecko patrzy na drzewo, albo na kwiat, nic nie robiąc, nie myśląc o niczem; albo siedzi jak ptak między gałęziami, albo skacze wokoło w bezcelowej ekstazie — zabawy niemądre, bez sensu —, ale przez cały ten czas trwa kształtowanie duszy. Natura tworzy swe dzieło:

»Wezmę to dziecię do siebie,  
Będzie moją, nczynię z niej  
Panią mą własną».

Jest jedna rzecz, na którą matka może pozwolić sobie, jako pośredniczka pomiędzy przyrodą a dzieckiem, ale nie częściej, jak raz na tydzień albo na miesiąc, i niech to zrobi więcej spojrzeniem i ruchem pełnym zachwytu, niż potokiem słów — niech wskaże dziecku jakiś wybitnie ładny w kolorycie lub ukształtowaniu widok.

Dwie  
rzeczy  
dozwolone  
matce.

Druga rzecz, którą matka powinna robić bardzo rzadko i z uczuciem wielkiej pokory (słowa te powinny być w związku z jej modlitwą, bo mówić o tym przedmiocie twardemi słowami — to ranić duszę dziecka): niech matka wskaże jaki piękny kwiat albo drzewo, nie jako piękne dzieło, ale jako piękną myśl Bożą, w której Bóg znajduje przyjemność i chce, żeby ludzie umieli się nią cieszyć. Takie ziarno umiłowania myśli Bożej, zasiane w serce dziecka, jest warte więcej, niż niejedno kazanie, które dorosły człowiek usłyszy w swem życiu dalszem, niż wiele »rzeczy boskich«, o których będzie czytał.

## XI. Gry na wolnem powietrzu.

Wesołe godziny mijają jedna za drugą; w programie jest jeszcze przynajmniej jedna lekcya, nie mówiąc już o godzinie lub dwóch dla gier po południu. Myśl o lekcyi nie jest ponętną po rozmowie o tem, co jest bardziej interesujące, i w istocie ważniejsze; ale będzie to lekcya krótka, dziesięciominutowa, a to małe skupienie uwagi da większą świeżość przyjemności i zabawom, które nastąpią po lekcyi.

Lekcya  
obcego  
języka.

Nie należy zapominać o codziennej lekcyi obcego języka. W dalszym wykładzie rozważymy obszernie zasady, na których się ta lekcya powinna opierać, t. j. że dzieci powinny uczyć się np. po francusku<sup>1)</sup> ustnie, słysząc i powtarzając francuskie wyrazy i zdania; że powinny zaczynać naukę w wieku tak młodym, że różnica wymowy ich nie uderza i powtarzają nowy wyraz francuzki i używają go swobodnie tak, jak gdyby był angielskim; że powinny się uczyć niewiele — dwóch czy trzech, pięciu czy sześciu nowych wyrazów francuskich dziennie i jednocześnie używać tych, których się nauczyły poprzednio. Przyzwyczajanie języka i ucha do dźwięków mowy obcej jest tak ważnem, że nie należy opuścić ani jednej

---

<sup>1)</sup> Dla Polaków odpowiedniejszym jest do wczesnej nauki język angielski, jako osobliwszy w wymowie a łatwiejszy daleko w budowie. Naogół jednak więcej względów przemawia za tem, ażeby obcego języka nie uczyć przed 9-ym rokiem życia, a całą usilność zwrócić na gruntowne opanowanie własnego języka.

(Przyp. tłum.).

lekcyi. Lekcyja francuzkiego może być dostosowaną do zajęć na dworze; te kilka słów nowych mogą być nazwami części drzewa: liści, gałęzi, kory, pnia, albo kolorów kwiatów, ruchów ptaka, obłoku, baranka, dziecka. — Nowe wyrazy obce powinny być tylko inną formą wyrażenia pojęć, które w obecnej chwili wypełniają umysł dziecka, i które zupełnie oparowały.

Gry popołudniowe po drugiem śniadaniu są ważną częścią dnia dla starszych dzieci. Młodsze <sup>Gry</sup> <sup>hałaśliwe.</sup> zżyły się już przez ten czas zmęczyć przez swoją nieustanną ruchliwość, która jest warunkiem należytego rozwoju ich tkanki mięśniowej. Niech więc śpią na świeżem powietrzu i obudzą się orzeźwione i wypoczęte. Tymczasem starsze bawią się; im więcej biegają, krzyczą, wymachują rękami, tem zdrowszą jest ich gra. Dlatego matki powinny prowadzić swe dzieci do miejsc odległych od mieszkań ludzkich, żeby mogły używać swoich płuc ile się im spodoba, bez obawy uprzykrzenia się komukolwiek. Mało się zwraca uwagi na mięśniową budowę organów głosu; dzieci lubią głośne krzyki, wołania, a ta »brutalna« i »hałaśliwa« zabawa, która wyprowadza z cierpliwości starszych jest niczem innem, jak środkiem przewidzianym przez naturę dla rozwoju organów, od których działania zależy w znacznej mierze zdrowie i szczęście dziecka w przyszłości. Mówi się nieraz o »słabych płucach«, »słabej piersi«, »słabem gardle«, ale nie każdemu może przychodzi do głowy, że mocne płuca i silne gardło mogą być zdobyte w ten sam sposób, co mocne ramię albo pięść — przez ćwiczenie, wprawę, używanie ich, pracę.

Jeżeli dzieci umieją władać głosem muzykalnie i ru-

sząć się rytmicznie zgodnie z dźwiękami swego głosu, tem lepiej. Pod tym względem dzieci francuskie przewyższają dzieci angielskie; tańczą one wokoło i śpiewają — są to bezwątpienia te same gry, które prowadziły przed wiekami dzieci na rynku Jerozolimy, naśladowując wesela i pogrzeby.

»Rondes«.

Dopóki jeszcze Purytanie nie zrobili nas trzeźwym, ostrożnym narodem, chłopcy i dziewczęta angielskie odgrywały tańcząc całe komedyjki na łąkach wiejskich, wtórując sobie słowami i piosenkami, takimi, jak do tych r o n d e s, które śpiewają dziś dzieci francuskie. Pozostało nam ich jeszcze kilka; słyszymy je na zabawach szkółek niedzielnych i innych zebraniach dziecięcych. Są one warte przechowania: »There came three dukes a — riding, a — riding, a — riding«; »Oranges and lemons, say the bells of St. Clement's«; »Here we come gathering nuts in May« »What has my poor prisoner done?«<sup>1)</sup> i wiele innych, ułożonych na ładne melodyjki, wytupywane wesoło przez małe nóżki przy miłym brzmieniu słów — któż by się oparł tej zabawie?

Zwolennicy ogródków froeblovskich zrobili wiele, żeby wprowadzić gry tego rodzaju, tylko bardziej kształcące, ale czy te gry nie są jakieś martwe? Najpiękniejsze nawet zabawy, których się dzieci nauczyły w szkole od nauczyciela, z trudnością mogą

---

<sup>1)</sup> »Przyjechali trzej książęta na koniach, na koniach«, »Pomarańcze i cytryny mówią dzwony św. Klementyny«, »Oto przychodzimy zbierać orzechy w maju«, »Co zrobił biedny mój więzień«; a zatem są to piosenki bez głębszego sensu, poprostu rytm ich jest muzyką do gry, jak np. »Chodzi ptaszek po ulicy«, »Pije Kuba do Jakuba«, »Ojciec Wergili kochał dzieci swoje« i t. d.

(Przyp. tłum.).

dorównać tym, które przeszły z rąk do rąk przez nieskończony łańcuch dzieci — i których wcale nie można znaleźć w drukowanych książkach.

Cricket, tennis i rounders<sup>1)</sup> są doskonałymi grami dla starszych dzieci, bo dostarczają swobodnej harmonijnej pracy mięśniom i służą najwyższemu zadaniu moralnemu gier — t. j. wprowadzają dzieci pod dyscyplinę praw. Ale gromadka, którą mamy na myśli nie przekroczyła lat 9-ciu, nie dorosła więc jeszcze do mądrych gier. Wyścigi i gonitwy, »tig«<sup>2)</sup> »idź za moim przewodcą« i inne gry, które sobie same wymyślą, są dla nich odpowiedniejsze. Jeszcze lepsze są: obręcz, piłka, wolant i nieoceniony sznurek do skakania. Co do używania sznurka, najlepiej, kiedy każde dziecko skacze przez swój własny, rzucając go w tył, nie wprzód, żeby ten ruch rozszerzał klatkę piersiową.

Sznurek  
do ska-  
kania  
i wolant.

Wolant jest piękną grą, dającą pole ambicyi i rywalizacyi. Biograf miss Austen zwraca uwagę na jej mistrzostwo w tej grze, które było przedmiotem zachwyty jej siostrzeńców i siostrzenic. Podobnie każdy wyjątkowo zręczny ruch dla podtrzymania wolanta powinien być notowany w rodzinie, żeby zagrzać dzieci ambicyą wyróżnienia się w grze, która wymaga zręcznej i silnej pracy każdego prawie mięśnia górnej połowy ciała, a ma jeszcze tę zaletę, że może być graną na dworze zarówno jak w domu. Najlepiej jest grać dwiema raketami, po jednej w każdej dłoni, żeby mięśnie każdej strony ciała miały

<sup>1)</sup> Rodzaj palanta (*przyłp. łom.*).

<sup>2)</sup> Gra, w której jeden stara się dotknąć drugiego; u nas np. »ostatnia para naprzód« i wiele innych. (*Przyłp. łom.*).

jednakową pracę. Ale tworzyć przepisy dla zabaw dziecięcych — to tracić słowa napróżno, bo i tu najwyższą kierowniczką jest moda, równie wszechwładna, jak w kwestyi kapelusza lub krynoliny.

Łażenie  
po  
drzewach.

Łażenie po drzewach jest zabawą, niechętnie widzianą przez matki: podarte ubranie, zakrwawione kolana, podziurawione i przetarte buty, nie mówiąc już o poważniejszych niebezpieczeństwach — są mocnym argumentem przeciwko tej ulubionej zabawie. Ale, należy przyznać, że jest to doskonałe ćwiczenie — ciało przyjmuje coraz inną, zręczną postawę, naprężającą każdy prawie mięsień — a kształcenie odwagi, przytomności umysłu i pomysłowości jest tak nieocenione, że szkoda, że drzewa, skały i ściany są niedozwolone nawet dla małych dziewczynek. Matka może uchronić dzieci od wielu niefortunnych wypadków, przyzwyczajając maleństwa nawet do skakania i włożenia na drzewa. Uczą się one przez to odwagi i ostrożności z własnych doświadczeń i są mniej skłonne do naśladowania zbyt śmiałych, zuchwałych rówieśników. Niech matka sobie przypomni o tej kurze, która wysiedziała kaczęta, i niech pamięta, że nagły krzyk, ostre i niespodziewane wołania: »Zejdź zaraz na dół!« »Tomuś, kark skręcisz!« wywołuje u dziecka wstrząśnienie nerwowe i może spowodować upadek, któremu matka właśnie pragnęła przeszkodzić. Nawet wiosłowanie i pływanie nie są niedostępne dla dzieci miejskich w dnie, kiedy się wszyscy udają na wycieczki letnie do morza, jezior lub rzek; przytem w większości miast są baseny do pływania.

Byłoby dobrze, żeby wszystkie dzieci po dośściu do lat 7-miu uczyły się pływać, nietylko dla-

tego, że ta umiejętność mogłaby się im przydać, ale byłaby ona jeszcze jednym sposobem ruchu a więc i przyjemnością.

Straty z powodu zniszczonego ubrania powinny <sup>Ubranie,</sup> być niewielkie, jeśli dzieci są ubrane na swe wycieczki — tak jak należy — w skromnie zrobione sukienki z jakiegoś luźnie tkanego materiału wełnianego, szewiotu czy flaneli. Wełna jako materiał na ubranie ma wiele wyższości nad bawełną, a jeszcze więcej nad płótnem; głównie dlatego, że jest złym przewodnikiem ciepła; to znaczy, że nie pozwala ciepłu ciała ulatniać się zbyt szybko, jak również nie daje zbyt łatwego dostępu ciepłu słońca. Dlatego dziecko ubrane w wełnę, rozgrzane zabawą nie ziębi się nagłą utratą tego ciepła, jak dziecko, ubrane w płócienną sukienkę; jest mu chłodniej na słońcu i cieplej w cieniu.

## XII. Spacery podczas niepogody.

Wszystko, o czem mówiliśmy dotąd, odnosi się <sup>Spacery</sup> do lata, które jest niestety, u nas bardzo niestałe <sup>w zimie</sup> i krótkie. Kwestya ćwiczeń na powietrzu w zimie <sup>równie</sup> i podczas deszczu jest w istocie ważniejszą; bo któż, <sup>niezbędne</sup> kto może, nie byłby na dworze podczas lata? Jeżeli <sup>jak</sup> dzieci mają mieć to, co jest dla nich najlepsze — <sup>w lecie.</sup> powinny być codzień przez dwie albo trzy godziny na powietrzu przez całą zimę: półtorej godziny rano i tyleż popołudniu.

Kiedy nadejdą mróz i śnieg, zaczynają się <sup>Przyjem-</sup> sołe dni dla dzieci; mają one ślizgawkę i zabawy <sup>ność,</sup> ze śniegiem. Ale nawet w te liczne dni, kiedy pod <sup>związane</sup> nogami jest błoto, a nad głową chmury, trzeba żeby <sup>z mrozem</sup> i <sup>śniegiem.</sup>

były ożywione i świeże, żeby dusza ich pracowała pogodnie, a miły prąd życia i ciepła przejmował całe ciało niezależnie od chmur i zimna.

Obserwa-  
cye  
w zimie.

Wszystko co było powiedziane o »umiejętności patrzenia«, »malowania obrazów«, rozmówce francuskiej i spostrzeżeniach notowanych w dzienniczku rodzinnym, odnosi się równie dobrze do zimy jak do lata; i tu niema końca rzeczom, które są warte widzenia i zanotowania. Gromadka napotyka wielkie drzewo i z budowy jego sądzi, że to jest dąb — zostaje to zapisane w dzienniczku; a kiedy rozwiną się liście, dzieci wrócą i zobaczą, czy się nie pomyliły. Wiele ptaków można łatwiej obserwować w zimie, kiedy się zbliżają do domów w poszukiwaniu pożywienia.

- »Bydło się kryje smutne po kątach, gdzie od zimna chronią je ściany«.
- »Słońce wschodząc jak kula ognista zapala horyzont.
- »Każda trawka, każdy liść pokręcony
- »Długi cień swój nad polem rozciąga.
- »Wróble trwożnie patrzą na chroniący je dach i odlatują.
- »Szczygiełek szczebiocze jeszcze, ale mu wystarcza
- »Cicha piosenka, na wpół przytłumiona;
- »Rad z samotności, fruwając lekko z gałązki na gałąź,  
strząsa, gdzie spocznie,
- »Z gałęzi wiszące kropelki szronu,
- »Co błyszczą na liściach zeschniętych«.

Spacer zimowy dziecka może być równie bogaty w obserwacje, jak spacer poety. Tem więcej można zobaczyć w zimie, że rzeczy, które są do widzenia, nie piętrzą się jedna na drugą w swej niezliczonej mnogości, jak podczas lata.

Przyzwycza-  
żenie  
do

Spacerzy zimowe, w mieście czy na wsi dają dużą sposobność do kształcenia uwagi. Słynny ma-

gik Robert Hondin opowiada w swej autobiografii, że przechodząc razem ze swym synem, szybko obok wystawy sklepowej np. sklepu z zabawkami rzucali jedno uważne spojrzenie. Parę kroków dalej wyjmowali papier i ołówek i starali się określić ilość przedmiotów widzianych w tem błyskawicznym przejściu. Chłopiec przewyższał ojca bystrością swych spostrzeżeń, notując nieraz czterdzieści przedmiotów, podczas, gdy jego ojciec mógł zaledwie zapamiętać trzydzieści. Kiedy wracali, żeby sprawdzić swe spostrzeżenia, rzadko kiedy okazywało się, że syn się pomylił. Jest to przykład wysoko kształcącej rozrywki podczas spacerów zimowych w mieście.

skupiania  
uwagi.

A co robić z dniami, kiedy pada deszcz? Wia-  
ściwie deszcz, nawet najrzęstszy, nie przynosi dzieciom żadnej szkody, jeśli są w odpowiedni sposób ubrane. Trzeba jednak odrzucić wszelkie ubiory nieprzemakalne, bo tkanina, która nie przepuszcza deszczu, nie przepuszcza też wydzielin skóry. Jedną zaś z przyczyn zdrowia ludzi, nie mających żadnych cierpień organicznych jest szybkie pozbywanie się zepsutych i szkodliwych substancji wydzielanych przez skórę.

Wycieczki  
podczas  
deszczu.

Dzieci powinny mieć wełniane ubranie, chroniące od deszczu, zrobione naprzykład z grubego szewiotu; zmieniają je zaraz po powrocie ze spaceru tak, że nie grozi niebezpieczeństwo zaziębnienia się. Jest to rzecz zrozumiała. Na głowę gorączkującego kładziemy zmoczoną chustkę; powoli chustka wysycha i trzeba ją zmoczyć na nowo: co się stało z wodą? Wyparowała i parując odjęła znaczną ilość ciepła rozgorączkowanej głowie. Ale to, co jest dobrem dla rozpalonej skóry w gorączce jest szkodliwem w zwy-

Ubranie  
do  
wyjścia.

kłych warunkach. Mieć mokrą skórę to rzecz równie nieszkodliwa dla dziecka, jak kąpiel, jeżeli mokre ubranie nie schnie na nim, zabierając jego ciało ciepło. Ta właśnie utrata ciepła zwierzęcego powoduje zaziębienie, nie zaś zmoknięcie, nad którym matki tak często desperują. Niech dziecko cię rusza i bawi na deszczu i spacer ten przyniesie mu tylko korzyść. Inaczej jest, jeśli dziecko jest już zaziębione; wtedy zbyt ruchliwość może mu zaszkodzić. — Nie wiem czy to jest tylko wdzięczną fantazyą Richtera, że deszcz wiosenny jest rodzajem kąpeli elektrycznej, bardzo wzmacniającej; natomiast pewnym jest, że deszcz oczyszcza powietrze, co jest bardzo ważne dla wielkich miast. Dla naszego celu jednak wystarczy wykazać, że deszcz nie przynosi szkody; bo codzienny ruch na świeżem powietrzu jest tak ważny dla dzieci, że tylko choroba powinna je zatrzymywać w domu. Spacer jest rozrywką szczególnie podczas niepogody, a biorąc wszystko z humorem, znajdziemy, że smagający nas deszcz ma coś w sobie pobudzającego do wesołości. Bieganie »truchtem«, przechodzącym od czasu do czasu w szybki bieg, jest doskonałym ćwiczeniem, trzeba tylko uważać na siły dzieci, żeby ich nie przemęczyć.

Ostrożności.

Nie należy pozwalać dzieciom siedzieć lub chodzić w przemokniętym ubraniu; dlatego niech wkładają nieprzemakalne płaszcze od deszczu, kiedy idą do kościoła, szkoły lub w odwiedziny, gdzie nie mogą zmienić zaraz ubrania.

Śledzenie ptaków.

Śledzenie ptaków jest daleko bardziej podniecającą i miłą zabawą, niż zabieranie im gniazd; w dodatku przyjemność nasza obywa się bez cierpienia innych żywych istot. Tu występują zdolności umie-

jętnego obserwatora. Pomyślcie, jak to przyjemnie przekradać się na czworakach cicho jak cień za krzakami nad brzegiem rzeki, nie trąciwszy ani gałązki ani kamienia, żeby nie spłoszyć pary kurek wodnych, a potem, leżąc na ziemi przyglądać się ich zgrabnemu bystremu biegowi, ładnym ruchom ich głowy i ogona, i słuchać muzyki ich nawoływań. Tu się zaczyna prawdziwa przyjemność czatowania. Jeżeli podczas miesięcy zimowych dzieci zapoznały się z właściwościami rodzimych ptaków, będą mogły śledzić je na początku lata według pewnego określonego planu. Rodzajów ptaków i ich pieśni w czerwcu jest ilość niezliczona; trzeba wyodrębnić te, które się zna dobrze i przyglądać się reszcie. Kluczem do poznania ptaków jest znajomość melodyi ich głosu, a zdobyć ją można jedynie słuchając każdego poszczególnego śpiewu ptasiego, co do którego się nie ma absolutnej pewności. Dojście przez słuchanie śpiewu do poznania jego źródła jest zawsze zdobyczą, przynoszącą duże zadowolenie. Ale śledzić ptaki można tylko przy pewnych warunkach. Trzeba umieć nie tylko zachowywać się cicho i spokojnie, ale i nie pozwolić sobie ani na chwilę pomyśleć o czym innym; jeśli za czynamy odbiegać myślą do innych przedmiotów, przedziwne życie ptaków wymyka się naszej obserwacji, a nawet przestajemy słyszeć ich głosy.

Oto są opisy dwóch wycieczek dla przyglądania się ptakom.

»Usłyszeliśmy śpiew trochę podobny do cze-  
czotki tylko powolniejszy i zaczęliśmy przyglądać się  
gałęziom kasztana, żeby wytropić ptaka przelatują-  
cego szybko z jednej gałązki na drugą. Znaleźliśmy  
wijącą się skalistą dróżkę, która zaprowadziła nas

na poziom prawie równy z wierzchołkiem drzewa — stamtąd widzieliśmy doskonale trwożliwego malutkiego mysikrólika, który pilnie szukał pożywienia.

Głos ptasi z poblizkiego drzewa, przypominający delikatne bulgotanie, pociągnął nas dalej; znaleźliśmy pliszkę i patrzyliśmy, jak z podniesioną głową i bulgoczącą szyjką wywodziła swe trele.

Wesoło wybuchająca piosenka doleciała nas z poblizkiego krzaka i, przekradłszy się w jego kierunku, znaleźliśmy mniszka z podniesionym czubkiem biegającego wokoło, podnieconego własnym śpiewem. Poczekaliśmy i dotknąwszy lekko gałęzi, pobudziliśmy go do odlotu.

Ostry skrzek z drugiego drzewa oznajmił nam bliskość czyżyka. Upłynęło dużo czasu, zanim zdołaliśmy go ujrzeć; wreszcie usiadł na wystającej gałęzi i wtedy usłyszeliśmy jego ładną piosenkę, co do której nigdybym nie zgadł, że od niego pochodzi, gdybym go śpiewającego nie widział.

Krótkie, urywane dźwięki zatrzymały nas przy drzewie i ujrzeliśmy dzięcioła biegającego wokoło pnia kasztanowego.

Innego dnia doszliśmy do tamy, z której mogliśmy obserwować pole, leżące obok jeziora. Była tam czapla zielona z swym lekkim czubkiem, która biegała, coraz to coś dziobiąc, a kiedy się schylała, żeby dziobnąć, widzieliśmy różową plamkę pod ogonem. Czekaliśmy spodziewając się dojrzeć ich więcej, bo czaple stoją tak spokojnie, że giną w swem otoczeniu. Ale ktoś zakaszał i czaple — a było ich do tuzina — odleciały z swym żalonym okrzykiem: »Dlaczego nie zostawicie nas w spokoju?« Niepokój udzielił się innym ptakom i zobaczy-

liśmy bekasa, który się zerwał z błotnistej miejsca przy brzegu wody, swym szybkim zygzakowatym lotem przeleciał wokoło i usiadł niedaleko miejsca, skąd wstał. Kurki podniosły się lecąc tuż nad wodą z gwiżdżącym krzykiem. Na brzegu małego wyłobienia spostrzegliśmy pliszkę, a kiedy się obróciła do słońca, po żółtej piersi poznaliśmy żółtą pliszkę. Głośne »tik-sik« zwróciło nasze oczy ku tamie, przy której stała pstra pliszka z pełnym dziobem, czekając aż odejdziemy, żeby polecieć do swego gniazda pod nami. Odsunęliśmy się i ukryliśmy się za drzewem i po kilku chwilach oczekiwania zobaczyliśmy pliszkę w jej dziurze. Gniewny pomruk obok nas (niby szelest żaluzji weneckich!) skierował nasze oczy ku małemu leśnikowi czarnemu, który siedział z podniesionym ogonkiem na tamie i znikł w jednej chwili.

A teraz posłuchajmy innego miłośnika ptaków:

»Teraz dzieci zaczynają się interesować więcej ptakami, niż ich jajami i pierwszym pytaniem ich zamiast: »Co to za jajko?« jest zwykle: »Co to za ptaszek?« Przeszukaliśmy całą książkę Morris'a »Ptaki W. Brytanii« żeby rozpoznać widziane ptaki <sup>1)</sup> i upewnić się co do punktów wątpliwych.

Ale wróćmy do ptaków. Drozdy żyją w dużej ilości wśród wrzosów. Podrapałem sobie nogi do kolan, stojąc wśród krzaków, czatując i słuchając pierwszego, którego dojrzałem, ale byłem sownie nagrodzony, kiedy zobaczyłem jednocześnie cztery

---

<sup>1)</sup> John'a »Ptaki W. Brytanii«, która kosztuje tyle szylingów ile Morris'a — gwinei, jest lepsza dla początkujących.

(Przyp. aut.).

pary. Czy znacie ptaki? Cock-birds są śliczne małe ptaszki z czarną główką, białym kołnierzem, brązowawo-czerwoną piersią i ciemno szarym albo czarnym grzbietem. Śpiewają ładnie, piosenkę dłuższą, niż strzyżyki, oprócz odgłosu »czyt-czat«, który wydają, kiedy są przestraszone. Nie latają daleko i zawisają w powietrzu, klapiąc skrzydełkami. Dużo ja-skółek ma gniazda w skalnych dziurach. Próbowaliśmy zobaczyć jak głęboko sięgają te gniazda, ale wkładając rękę do łokcia w kilka pustych dziur nie mogłem jeszcze dosięgnąć końca. Najmilsze ptaszki moje to pokrzywki. Znam ich co najmniej cztery pary i kiedy tylko mogłem doprowadzić dzieci do tego, żeby na parę chwil były zupełnie cicho, widzieliśmy je skaczące po wiklinie i śpiewające tuż przy nas«.

Tak się przyglądają ptakom ich miłośnicy, — co za strata dla dzieci, które nie znają tej łagodnej rozrywki, kiedy oko jest zadowolone z widoku, bez pożądlivosti namiętnego kolekcjonisty, bez dzikich instynktów myśliwskich, a jednak z mocnem zadowoleniem posiadania.

#### XIV. Dzieci potrzebują wiejskiego powietrza.

Niezbędna  
ilość  
tlenu.

Każdy wie, że oddychanie powietrzem, które utraciło tylko nieznaczną cząstkę pełnej ilości tlenu, jest głównym warunkiem zdrowego życia i rozwoju ciała. Więc wszystko, co produkuje ciepło — czy to zwierzęce, czy ciepło ognia, świecy, lampy gazowej, czyni to na koszt tlenu, zawartego w powietrzu, pochłanianego przez wszystkie oddychające i palące się przedmioty. Tam, gdzie się odbywają liczne pro-

cesy palenia i oddychania, żywotny ten gaz ulega bardzo mocnemu zużyciu; wreszcie pochłanianie jego może być tak znaczne, że powietrze traci już ilość tlenu, która jest niezbędną dla podtrzymania życia zwierzęcego i następuje śmierć. Tam, gdzie zużywanie tlenu nie dosięga tych rozmiarów, ale jest duże, życie zwierzęce może być utrzymane, ale ludzie żyją życiem wątłym, słabym, na niższym stopniu żywotności.

Wiemy również, że każdy oddychający i palący się przedmiot wydziela szkodliwy gaz — kwas węglowy. Bardzo drobna ilość tego gazu znajduje się i w najczystszym powietrzu i ta ilość jest zdrowa. Ale jeżeli zwiększymy ją przez działanie pieców, ognia, żywych stworzeń, lamp gazowych, powietrze stanie się niezdrowem w stopniu zależnym od zbytecznej ilości kwasu węglowego. Jeśli ilość jego jest nadmiernie wielką — np. w małym zamkniętym pokoju, gdzie się nagromadziło wiele osób — skutkiem tego może być śmierć przez uduszenie.

Nadmiar  
kwasu wę-  
glowego.

Dla tych przyczyn nie można żyć pełnym życiem w mieście. Dla ludzi dorosłych podniety życia miejskiego mogą być pewnym wynagrodzeniem za nieczystość miejskiego powietrza; jak z drugiej strony ludzie, mieszkający na wsi, tracą dobre strony swego życia przez ociężałość umysłową, w którą są skłonni wpadać. Ale dla dzieci, które nie tylko oddychają, ale rosną i dlatego potrzebują stosunkowo więcej tlenu niż dorośli dla swoich procesów życiowych — jest okrucieństwem nie dawanie im często, jeśli nie co dzień, możliwości oddychania czystym świeżym powietrzem, takim, które można mieć tylko zdala od miast.

Czyste  
powietrze.

Światło  
słoneczne.

Ale jest to jedna tylko z przyczyn doniosłości jaką ma pobyt na prawdziwej wsi dla zdrowia dzieci. Dzieci potrzebują światła, światła słonecznego, zarówno jak i powietrza. Wieśniacy mają bardziej rumianą cerę, niż mieszkańcy miast; robotnicy w kopalniach są blado-żółci, jak i mieszkańcy piwnic i ciemnych zaułków miejskich. Zdrowa rumiana cera zależy od zmian zachodzących we krwi. — Zajęłoby za dużo czasu żeby je tu tłumaczyć: zmiany te charakteryzują się swobodnem tworzeniem ciałek czerwonych, które się odbywa najpomyślniej pod wpływem obfitego światła słonecznego. Co więcej, uczeni zaczynają przypuszczać, że nietylko kolorowe promienie widma słonecznego, ale i ciemne promienie ciepłe i chemiczne wpływają na zdrowie w sposób jeszcze niewytłumaczony.

Ideali  
fizyczny  
dla  
dziecka.

Kilka lat temu w *Punch'u*<sup>1)</sup> był śliczny obrazek, wyobrażający dwóch małych chłopców: dwie szlachetne małe postacie, proste jak miecz, bez nadmiaru ciała, oczy otwarte, głowa podniesiona, klatka piersiowa szeroka, całe ciało elastyczne nawet w wypoczynku. Warto było spojrzeć na nich, jako na przykład urody fizycznej, jaka nam się podoba w dziecku. Bez wątpienia dziecko dziedziczy bardzo wiele, ale wychowanie może zdziałać niemniej: dziecko rodzi się z pewnemi skłonnościami naturalnemi i każda z tych skłonności może zależnie od wychowania przerodzić się w wadę lub uznaną cnotę. — Warto mieć przed sobą fizyczny nawet ideał dziecka. Błędnem jest mniemanie, że tłuste dziecko jest piękne. Możemy z łatwością doprowadzić dziecko

---

<sup>1)</sup> Pismo ilustrowane.

do tego, żeby było tłuste; ale błyszczące oczy, otwarte spojrzenie, elastyczny chód, głos dźwięczny jak dzwonek, zręczne ładne ruchy, które charakteryzują dobrze wychowane dziecko, nie są rezultatem tylko cielesnego dobrobytu, ale »duszy i ciała zgodnych ze sobą«, bystrej, wykształconej inteligencji i natury moralnej, przyzwyczajonej do radości, jaką daje panowanie nad sobą.

## CZĘŚĆ III.

---

### POTĘGA PRYZYWYCZAJENIA.

#### I. Wychowanie oparte na prawie naturalnem.

Zdrowy  
mózg.

Pragnę przedstawić czytelnikowi metodę wychowania, opartą na prawie naturalnem. Na początku omówiliśmy warunki, które powinny być zachowane, żeby utrzymać mózg zdrowym i żywotnym dlatego, że zdrowe, rzetelne wychowanie zależy bardzo od posiadania czynnego, dobrze odżywionego mózgu.

Życie na  
powietrzu.

Życie na powietrzu — to następny temat, który musimy rozważyć omawiając metodę wychowania. Celem moim w tem jest wykazanie, że główną pracą dziecka, jego zadaniem na świecie przez pierwsze sześć czy siedem lat jego życia, jest dowiedzieć się wszystkiego co może, o wszystkim co spostrzeże za pomocą swoich pięciu zmysłów; że ma ono nienasycone pragnienie wiedzy, którą w ten sposób zdobywa i że dlatego rodzice powinni starać się ułatwić mu zapoznawanie się z przyrodą i jej dziełami; że wychowanie umysłowe małego dziecka powinno pole-

gać na swobodnem ćwiczeniu jego władzy percepcyjnej, dlatego, że pierwsze stopnie wysiłku umysłowego są związane z niezwykłą wydajnością tej siły; i że najmądrzejszem postępowaniem wychowawcy jest iść za naturą w rozwoju harmonijnej istoty ludzkiej.

Następny przedmiot rozważań — psychofizyologiczny i nieco suchy — wydaje mi się jednak bardzo ważnym, bo dotyka najważniejszej strony racjonalnego wychowania.

»Przyzwyczajenie to druga natura« — mówi przysłowie. Jakże bym chciała, żeby inni spojrzeli mojami oczami na to, jak wiele to przysłowie znaczy dla wychowawcy! Przyzwyczajenie w rękach matki jest jak forma dla garncarza, dłuto dla rzeźbiarza — narzędziem, którem ona wykonuje rysunek, już stworzony w jej umyśle. Zważcie, że należy zacząć od materiału; sama forma nie pozwoli garncarzowi na zrobienie porcelanowej filiżanki bez udziału bezkształtnej gliny; ale narzędzie jest równie niezbędne, jak materiał i wzór. Niemiło jest mówić o sobie, ale jeśli czytelnik mi pozwoli, przejdę stopnie, przez które doszłam do przekonania, że przyzwyczajenie jest środkiem, zapomocą którego rodzice mogą zrobić wszystko, co zechcą ze swego dziecka. Jeśli się odrazu usłyszy myśl, będącą rezultatem długiej pracy i doświadczeń, wyda się ona dużo mniej głęboką i ważną, niż jeśli się do niej dojdzie powoli, przechodząc wszystkie przesłanki, które doprowadziły do tej myśli jej twórcę.

Dlatego ośmielam się wykazać, jak doszłam do swego przekonania, którem jest: kształtowanie przy-

zwyczajem jest wychowaniem — i, naodwrot, wychowanie jest kształtowaniem przyzwyczajem.

## II. Dzieci nie mają siły samokierującej.

Bezowoc-  
ność  
wysiłków  
wychowawczych.

Wiele lat temu zwykłam słyszeć z ambony co najmniej w jedną niedzielę na cztery: »Przyzwyczajenie to druga natura«.

Zaczęłam właśnie wtedy uczyć, byłam młoda, rozentuzjazmowana swoją pracą. Wydawało mi się, że być nauczycielką — to rzecz wielka; że byłoby niemożliwym, żeby nauczyciel nie odcisnął swego piętna na dzieciach. Jego tylko winą jest, jeśli coś się dzieje złe, jeśli dziecko postępuje karygodnie w szkole, albo poza nią. Nie było stopnia odpowiedzialności, którego by nie wziął na siebie młodociany zapał. Ale pomimo wszelkich starań nastąpiło rozczarowanie: nie stało się nic nadzwyczajnego. Dzieci były naogół grzeczne, bo były to dzieci rodziców, którzy sami odebrali dosyć staranne wychowanie; ale zachowywały się tak, jak je ciągnęły ich skłonności. Zachowały wady, które miały; uprawiały swe cnoty równie umiejętnie jak przedtem. Dobra, łagodna dziewczynka ciągle kłamała. Bystre, szlachetne dziecko było nieuleczalnym próżniakiem. Podczas lekcji było to samo; leniwe dziecko próżnowało w dalszym ciągu, niezdolne nie stawało się bystrzejszem. Było to bardzo przykre. Dzieci robiły bezwzględnie trochę postępów; w każdym z nich działał szlachetny charakter czy piękny umysł — ale gdzie była dźwignia, którą można byłoby podnieść każdy z tych małych światków? Dźwignia taka musi istnieć. Geografia i francuski w kółko na zmianę z historią i arytmetyką — to tylko zabawa

w wychowanie; bo kto pamięta te skrawki wiedzy, przez które przebrnął jako dziecko? I czy parę godzin w późniejszym życiu nie zrobi więcej, niż ślęczenie przez rok nad jakimś przedmiotem w dzieciństwie? Jeśli wychowanie może zapewnić ciągły postęp jednostce i narodowi, musi ono znaczyć coś więcej ponad codzienne grzebanie się w drobnych zadaniach, które uchodzi pod tą nazwą.

Zwróciwszy się po wskazówki do literatury wychowawczej, nauczyłam się wiele z różnych źródeł, choć nie udało mi się znaleźć dzieła, któreby było przewodnikiem, autorytetem, to znaczy, którego myśl objęłaby wszystkie właściwości ludzkiej natury dziecka i jednocześnie całą dziedzinę wychowania. Widziałam, jak wychowanie religijne pomagało dzieciom dawało im siłę i pobudki do ciągłego wysiłku, podnosiło ich pragnienia do rzeczy wyższych. Widziałam, jak prawo chroniło od złego, a miłość skiero- wywała ku najlepszemu. Ale pomimo tych znacznych środków pomocniczych jeszcze miało się wciąż gnębiące uczucie, że się w dziedzinie wychowania pracuje w ciemnościach. Postępy robione przez młodzież w zakresie ich władz moralnych, a nawet umysłowych były jak ruch drzwi na zawiasach — dziś ruch naprzód a jutro — wtył z mało odczuwanym postę- pem z roku na rok — z wyjątkiem umiejętności ope- rowania coraz większymi liczbami i czytania coraz tru- dniejszych książek.

Po pewnej rozwadze przyczyna niepowodzenia okazała się jasno: w duszy każdego dziecka istniała skłonność ku dobremu, ale były one niezdolne do stałego wysiłku, bo nie miały siły woli, władzy przy- muszenia samych siebie do tego, żeby zrobić to, co

Miłość,  
prawo  
i religia  
jako siły  
wychowawcze.

Dlaczego  
dzieci są  
niezdolne  
do stałego  
wysiłku?

uważają za dobre. Tu bez wątpienia rozpoczyna się zadanie rodziców i nauczycieli: powinni oni umieć zmusić dziecko do zrobienia czegoś, kiedy ono samo ma na to zamało siły woli. Ale byłoby nędznem to wychowanie, które by uzależniało dziecko tylko od osobistego wpływu. Zadaniem wychowania jest znaleźć sposoby uzupełnienia tej słabej woli, która jest plagą większości nas, zarówno jak dzieci.

Należy  
oszczędzać  
dzieciom  
wysiłku  
decyzyi.

Wysiłek, którego wymaga każda decyzja, jest najbardziej wyczerpującym wysiłkiem w życiu; i jeśli to jest prawdą, kiedy dotyczy nas samych, nawet w kwestyi pójścia gdziekolwiek lub nie, kupienia czy niekupienia, to naprawdę źle jest pozostawiać dzieciom cały trud wysiłku woli, kiedy chodzi o wybór pomiędzy złem i dobrem.

### III. Co to jest »natura?«

»Przyzwyczajenie — to druga natura« — sły-  
szały wciąż me uszy, aż nareszcie pojęłam te ważne  
słowa, które mogą być tem wychowawczem »Seza-  
mie, otwórz się«, którego szukałam. A więc, przede-  
wszystkiem, co to jest natura, a potem — dokładnie —  
co to jest przyzwyczajenie ?

Jeśli się namyślimy głębiej, dziecko jest zadzi-  
wiającą istotą, niezależnie od rasy, kraju i innych  
warunków, poprostu przez prawo swego urodzenia  
jako istoty ludzkiej.

Wszyscy  
ludzie ro-  
dzą się  
z jednako-  
wemi pier-  
wotnie pra-

Gotowi jesteśmy przyznać, że mamy jednakowe  
instynkty i pożądanja, ale, że zasady postępowania,  
rządzące wszędzie wszystkimi ludźmi są pierwotnie  
te same — to się nam wydaje cokolwiek dziwnem;

że np. te same pragnienia drgają w piersi człowieka dzikiego i uczonego; że żądza wiedzy, wyrażająca się w jego ciekawości względem otaczających przedmiotów, i bystry jego wzrok są wszędzie równie czynne; że potrzeba towarzystwa, którą się widzi, kiedy dwoje dzieci spotyka się z radością i przychylnością względem siebie, daje w rezultacie zarówno gminy wiejskie dzikich ludów jak i zebrania filozoficzne uczonej; że wszędzie ludzie równie potrzebują uznania, co daje przedziwną siłę w ręce wychowawcy, robiąc słowo pochwały lub nagany potężniejszą pobudką, niż wszelki strach albo nadzieja kary lub nagrody.

Ale nietylko pragnienia są takie same. Wszyscy ludzie, wszędzie mają te same uczucia i namiętności, które działają podobnie przy podobnych warunkach: radość i smutek, miłość i niechęć, współczucie, sympatya, strach i wiele innych uczuć są wspólne wszystkim nam. To samo dotyczy i sumienia, poczucia obowiązku.

Dr. Livingstone wspomina, że jedynym nowym dodatkiem do kodeksu moralnego niektórych plemion z nad Zambesi, potrzebnym do zrównania go z naszym, byłoby, że człowiek nie powinien mieć więcej jak jedną żonę. »Obmowa, kłamstwo, nienawiść, nieposłuszeństwo względem rodziców, lekceważenie ich« — wszystko to było uważane za grzech przez te nieoświecone ludy, do których nie doszła ani cywilizacja, ani nauka chrześcijańska. Nietylko poczucie obowiązku jest właściwe całemu rodowi ludzkiemu, ale i głębsze jakkolwiek mętne odczucie istnienia Boga. Wszystko to i wiele jeszcze więcej wchodzi w skład pierwotnej natury ludzkiej.

gnieniami  
i uczuciami.

Treść naj-  
pierwo-  
tniejszego  
pojęcia  
o naturze  
ludzkiej.

Natura,  
dziedzicz-  
ność i wa-  
runki fi-  
zyczne.

Dalej, przychodzi dziedziczność, która, jeśli chcecie, jest też drugą naturą: co robić z dzieckiem, które jest niechętnie, uparte albo lekkomyślne dlatego, że odziedziczyło to po matce albo dziadku? Pomyślcie, jak spojrzenie, ruch ręki, przechodzi z ojca na syna; albo charakter pisma, który jak opowiada niejaka Miss Power Cobbe, w jej rodzinie daje się wysledzić przez pięć pokoleń, usposobienie artystyczne, zamiłowanie do muzyki lub malarstwa, właściwe całym rodzinom: mamy tu naturę o mocnych cechach, które zdawałoby się nie mogą uleść zmianie.

Następnie wchodzą w grę warunki fizyczne. Słabe, niedołężne dziecko i mocny, zdrowy malec, który nigdy nie choruje, muszą się różnić siłą swych pragnień i uczuć.

Natura  
ludzka jest  
sumą  
pewnych  
cech.

Posiadając pragnienia i uczucia właściwe całej rasie, skłonności odziedziczone od rodziny i te właściwości, które jednostka zawdzięcza własnej budowie ciała i mózgu — natura ludzka, suma tego wszystkiego, tworzy w ten sposób dla siebie określone ramy, tak dalece, iż skłonni jesteśmy do przeświadczenia, że najlepiej jest zostawić ją w spokoju, pozwolić dziecku rozwijać się zależnie od cech usposobienia i charakteru, które posiada.

Dziecko  
nie może  
być pozostawione  
na lasce  
swojej  
natury.

Jest to właśnie to, co robi połowa rodziców i trzy czwarte nauczycieli, a skutkiem tego jest, że świat idzie naprzód, ale postęp należy w znacznej części do tych niewielu, których rodzice poważnie zajęli się ich wychowaniem. Reszta pozostała na tem miejscu, na którym była, nie stała się niczem większem ani lepszem, niż ją uczyniła natura. A nawet nie stoi tam gdzie była, bo dziecko, które nie było podnoszone na coraz wyższy stopień, będzie spadało coraz

niżej i niżej. Dlatego, takim samym obowiązkiem rodziców, jak karmić i ubierać dziecko — jest wychować je tak, aby było silne moralnie i czynne umysłowo; musi być takim niezależnie od swej natury. Co prawda zdarza się czasem, że okoliczności przychodzą z pomocą i robią człowieka z chłopca, zaniebanego przez rodziców, ale to jest rzadka i przypadkowa pomoc, na którą wychowawca nigdy z pewnością liczyć nie może. — Zaczynałam widzieć swoją drogę nie bez trudności psychologicznych, które zawsze wchodzą w grę przy prawdziwym wychowaniu — ale wiedziałam, z której strony mam dotknąć sprawy, a to już coś znaczyło. Więc tak:

Wola dziecka jest niedołącznie słaba, słabsza u wątłych dzieci, silniejsza u silnych, ale z trudnością można liczyć na nią jako na siłę, na której się może oprzeć wychowanie. Natura dziecka — jego natura ludzka — będąca sumą tego, czem ono jest, jako istota ludzka, jako latorośl pewnego rodu i jako odrębna organizacja fizyczna i umysłowa — ta natura jest nieobliczalnie mocną.

Zadanie, leżące przed wychowawcą — to dać dziecku kontrolę nad własną naturą, nauczyć je włączyć do siebie, swymi cechami, tak temi, które uważamy za dobre, jak i temi, o których mówimy, że są złe: — niejeden pada ofiarą tego, co zwykli uważać za swą wielką zaletę, np. swej hojności.

Szukając rozwiązania tego zagadnienia, nie jestem skłonny do niedoceniań łaski Boskiej — wręcz odwrotnie. — Ale my się niedość liczymy z faktem, że łaska Boska idzie zgodnie z drogami oświeconego ludzkiego wysiłku; że np. rodzice, biorący na siebie poważnie trud wychowania dziecka zasługują na

Zadanie  
leżące  
przed wy-  
chowawcą.

Łaska  
Boska  
działa  
w kierunku  
wysiłków  
ludzkich.

pomoc z góry i z pewnością ją dostają, i że Rebeka np. nie powinna była wychowywać swego syna, żeby był »marnym robakiem, Jakóblem«, w nadziei, że Łaska Boska go przez życie przeprowadzi. Będąc człowiekiem pobożnym, synem pobożnych rodziców przeszedł jakoś przez życie, ale jak się sam w końcu skarży, dni jego były »krótkie i złe«.

Zaufanie  
rodziców  
nie po-  
winno  
przecho-  
dzić  
w niedbal-  
stwo.

Tego właśnie spodziewają się często chrześcijańscy rodzice: pozwalają dziecku rosnać, jak dziki krzak, pozostawiając w nim nietknięte wszystko, co ma: ciernie, brzydki kwiat, niesmaczny owoc, — mając nadzieję, że łaska Boska przyprowadzi do porządku, oczyści i podeprze opadające gałęzie. Wiara ich nie zawsze zawodzi; ale biedny człowiek cierpi, jest szarpany przez ten proces naprawy, którego rodzice mogliby mu byli oszczędzić, gdyby chodowali od początku te młode gałązki, które się rozwinęły w charakter dziecka. Natura, jakkolwiek silna, nie jest jednak niezwyciężona, a przynajmniej nie można jej pozwolić, jak koniowi dzikiemu — ponosić.

Wędzidła i uzda, ręka i głos opanują ją, jeśli zacząć w czas; ale pozwólcie naturze hasać bez hamulca — a żadna ostroga ani bat jej nie ujeździ.

#### IV. Przyzwyczajanie może zastąpić naturę.

•Przyzwyczajenie to druga natura«.

Choć natura jest silną, przyzwyczajanie jest wiele razy silniejsze. Mamy więc broń mocniejszą, która pozwoli nam zwyciężyć tego zbrojnego mocarza.

Przyzwyczajenie chodzi

Ale przyzwyczajanie chodzi drogami natury: dziecko tchórzliwe z w y k ł o kłamać, żeby uniknąć

nagany; dziecko grzeczne ma dużo miłych przyzwyczajień; dziecko dobre zwykło chętnie dawać; dziecko samolubne zwykło chować dla siebie. Przyzwyczajenie, działając zgodnie z naturą, staje się prosto naturą działającą, wyrobioną przez ćwiczenie.

drogami  
natury.

Ale przyzwyczajenie, jeśli ma się stać dźwignią, podnoszącą życie dziecka, musi działać wbrew naturze, albo w każdym razie niezależnie od niej. Kiedy zaczynamy przyglądać się działaniu przyzwyczajenia — widzimy tysiące jego przykładów: tu są dzieci, ćwiczone w dbałości, które nigdy nie plamią sukienek, inne znów chowane w powściągliwości, które nigdy nie mówią o tem, co się dzieje w domu i na niedyskretne pytania odpowiadają: «Nie wiem»; tu znów dzieci, chowane wytwornie, z gracyą ustępującą miejscu starszym, nieraz nawet z większą gotowością biednej kobiecie z koszem, niż pięknie ubranej pani; inne znów przyzwyczajone do tego, że nigdy nie zaofiarują się z ustępstwem lub usługą.

Ale przyzwyczajenie może być dźwignią.

Takie przyzwyczajenia jak te — dobre, złe albo obojętne — czy są wrodzone dzieciom? Nie, dzieci są takie, jakimi je wychowały matki i w istocie niema rzeczy, której by matka nie mogła wpoić dziecku, i z pewnością niema matki, któraby nie miała paru przesądów albo zasad, których nigdy nie naruszają jej dzieci.

Matka tworzy bezwiednie przyzwyczajenia swoich dzieci.

W ten sposób matka, pojmująca rozsądnie zadanie wychowawcze, prosto nie może powstrzymać się od tego żeby jej poglądy nie wpływały na przyzwyczajenia dzieci. Z drugiej strony dzieci matki, dla której najważniejszą rzeczą jest: »Co ludzie powiedzą? co ludzie pomyślą? jak to będzie wyglądało?« rosną z przyzwyczajeniami, żeby się w y d a-

wać nie być, — wystarcza im, jeśli się wydają dobrze ubrane, dobrze wychowane, dobrze ułożone w oczach innych i nie dbają o piękno, porządek i dobro w domu lub jedne wobec drugich.

Przyzwyczajenie prowadzi naturę na nowe drogi.

Przedziwna siła przyzwyczajenia, prowadząca naturę na nowe drogi, nie wymaga przykładów. Wi-dzieliśmy chłopca w cyrku, jadącego na dwóch kucach jedną nogą na grzbiecie jednego, drugą — na drugim, albo tancerkę powietrzną, kłowna równającego się swoją elastycznością piłce gumowej i inne tysiączne dowody zręczności i wprawy, za widok których płacimy pieniądze — przykłady zręczności fizycznej — i na szczęście — rzadziej — umysłowej. Wszystko to przekonuje nas, że do każdej rzeczy można dojść przez wprawę, t. j. przez kształcenie istniejących przyzwyczajzeń.

Potęga przyzwyczajenia dotyczy nie tylko istot ludzkich. Kot przychodzi zawsze o tej samej godzinie i na to samo miejsce na obiad, jeżeli się go zwykle w określonym miejscu karmi. Przyzwyczajenie do miejsca u kota jest tak silne, że często woli on umrzeć z głodu, niż rozstać się z domem, do którego się przyzwyczał. Co do psa, to jest on jeszcze bardziej »wiązańką przyzwyczajenia« niż jego pan. Rzucajcie wróblom okruszynki co rano o dziewiątej, a codzień o tej porze będą przychodziły na swe śniadanie. Darwin sądzi, że strach przed człowiekiem i unikanie go ze strony dzikich ptaków i mniejszych zwierząt jest prosto odziedziczonym przyzwyczajeniem. Opowiada on mianowicie, jak wylądował na jednej z wysp oceanu Spokojnego, gdzie ptaki nigdy przedtem nie widziały człowieka; siadły one na nim i latały naokoło niego bez najmniejszego strachu.

Albo jakim potężnym i smutnym wyrazem potęgi przyzwyczajenia są nawyknięcia pijaka, które trwają niezależnie od rozsądku, sumienia, religii — od wszystkich wpływów, mogących podziałać na myślącą istotę.

W tem wszystkim niema nic nowego; wiedzieliśmy zawsze, że »przyzwyczajenie jest drugą naturą« i że »człowiek jest więzanką przyzwyczajień«. Nie sam fakt, ale zastosowanie tego faktu, fizyologia przyzwyczajenia — była dla mnie zbiorem nowych i nieskończenie cennych myśli, które — mam nadzieję — mogą się przydać czytelnikowi. Nowem było dla mnie, naprzykład, że obowiązkiem rodziców i nauczycieli jest zakreślanie przyzwyczajeniom dróg, któremi życie dziecka może iść płynnie, bez trzęsienia i upadku, i może postępować we właściwym kierunku z najmniejszą ilością wysiłku.

Rodzice i nauczyciele powinni zakreślać drogi przyzwyczajenia.

#### V. Zakreślanie dróg przyzwyczajeniom.

»Zacznij, a będzie zrobione!« jest prawdą w stosunku do każdego przyzwyczajenia umysłowego i moralnego: zrobione — nie według sposobu, który przewidujecie i którego chcecie, ale tego, który jest właściwy i niezbędny dla danego przyzwyczajenia. Istotą tego co nazywamy »bezwiedną cerebracją«, jest zjawisko następujące: każde ziarno myśli albo uczucia, które się wpaja dziecku — przez dziedziczność czy przez wychowanie — rośnie, doskonali się i rozmnaża nawet, jak organizm cielesny.

Jest to przedziwna i przepiękna rzecz — przyjąć jakąś myśl piękną, która się samoistnie wewnątrz nas rozwija, a potem czuć, że nasze pióro pisze zdania,

których zwięzłość logiczna nas zachwyca — a jednak w budowaniu których nie braliśmy świadomego udziału. Kiedy doświadczony pisarz wylewa w ten sposób potok słów, wie on, że jak długo te słowa i szeregi myśli idą same, praca jego nie wymaga przejrzenia i poprawek.

Jest to rzeczą tak piękną, że oparły się na niej nawet błędy i fałsze nieomylnego rozumu. Filozof, lubiący obserwować bieg własnych myśli, nieraz zapomina o tem, że myśl, która kała człowieka, zachowuje się w ten sam sposób jak ta, która go uszlachetnia: i jedna i druga rozwija się, dojrzewa i rośnie, każda na swój sposób.

Myślimy  
tak, jak  
zwykliśmy  
myśleć.

Jak to wpływa na pracę praktyczną wychowania dzieci? W sposób następujący: myślimy, jak zwykliśmy myśleć; myśli przychodzą, odchodzą i bujają w ciągłym ruchu, po drogach, które wyźłobiście dla nich w substancyi nerwowej mózgu. Nie możecie myśleć temi myślami dobrowolnie; możecie co prawda hamować ich bieg na drodze, którą idą (dwa »pociągi myśli« idące jednocześnie!) możecie zabarykadować drogę, wystawić duży napis »przejazd wzbroniony«, i zmusić tę pracowitą ludność świata umysłowego, żeby poszła inną drogą. Ale kto to potrafi? Nie dziecko, z nierozwiniętą wolą, z słabymi władzami moralnymi, nieprzyzwyczajone do oręża walki duchowej. Zależy to od rodziców: oni powinni zapoczątkować myśli, któremi ma myśleć, pragnienia, które ma pielęgnować, uczucia, którym pozwoli rosnąć dziecko. Tylko zapoczątkować; nic więcej nie jest im dozwolone, ale od tego początku będą zależały przyzwyczajenia myśli i uczuć, które rządzą człowiekiem, jego charakterem.

Zważywszy całą doniosłość tego, co nazywamy dziedzicznością, czy możemy powiedzieć, że dziecko rodzi się z przyszłością w swych rękach? Rodzi się ono bezwątpienia ze skłonnościami, które ukształtują jego przyszłość, ale każda skłonność ma swoje drogi boczne, swe ujście złe lub dobre. Postawić dziecko na właściwej drodze dla wydoskonalenia i wypełnienia cech, które mu są wrodzone — to powołanie rodziców.

Ten stosunek przyzwyczajania do życia ludzkiego, jak gdyby szyn, po których leci lokomotywa — daje najwięcej do myślenia wychowawcy; bo tak samo, jak łatwiej jest dla lokomotywy toczyć się po szynach, niż próbować niefortunnej jazdy poza niemi, również łatwiej jest dziecku iść umiejętnie zakreślonymi drogami przyzwyczajania, niż lecieć gdzieś poza niemi na własną zgubę.

Ta praca zakreślania dróg w kierunku nieznannej krainy przyszłości dziecka jest bardzo poważną i odpowiedzialną. Rodzice powinni dobrze przejrzeć wszystkie kierunki w których dziecko może chodzić z pożytkiem i przyjemnością i wykreślić w nich drogi tak kusząco wygodne i przyjemne, żeby mały podróżnik leciał po nich całą parą bez chwili zastanowienia, czy wybierze tę, czy inną drogę.

Przypuśćmy, że powtórzenie jakiejś czynności kilka razy tworzy przyzwyczajanie, któremu możemy uleść lub nie; że kiedy trwamy w niem bez przerw, staje się naszą drugą naturą, że powtarzane w ciągu lat całych staje się silniejszym od natury i niemożliwym do przełamania bez uszkodzenia naszej istoty — jeśli się na to wszystko zgodzimy — i na to też, że jest możliwym rozwinąć w dziecku przyzwyczajenie

Kierunek dróg przyzwyczajania.

Przyzwyczajenie i wolna wola.

czajenie postępowania i mówienia, nawet myślenia i czucia tego, co jest pożądane, — czy nie zabieramy w ten sposób dziecku jego wolnej woli, nie robimy z niego automatu przez ten nadmiar wychowania?

Przyzwycza-  
jenie  
kieruje  
99-ma ze  
100 naszych  
myśli  
i czynów.

Przedewszystkiem czy zechcecie czy nie — trz-  
dzić się kształtowaniem przyzwyczajzeń, — niezależnie  
od tego przyzwyczajenie rządzi 99-ma setnemi  
dziecięcego życia: jest ono właśnie takim automatem,  
o którym mowa. Czy się dziecko stanie wytworem  
przyzwyczajzeń — nie rodzice o tem decydują. Wszyscy  
my jesteśmy wytworami przyzwyczajzeń. Myślimy tak,  
jak zwykliśmy myśleć, prowadzimy nasze zwykłe  
rozmowy, żyjemy temi samemi codziennemi zadan-  
niami, bez samodzielnego wysiłku woli. Gdyby tak  
nie było, gdybyśmy musieli namyślać się nad każdym  
poruszeniem się w kąpieli czy przy stole — życie  
stałoby się nieznośnem, ciągle powtarzany wysiłek  
decyzji wyczerpałby nas doszczętnie. Ale, — bądźmy  
za to wdzięczni, — życie nie jest takie ciężkie. Na  
sto naszych myśli i czynów nie trzeba nieraz więcej  
niż jeden raz pomyśleć. Te wypadki niezwykle,  
wymagające aktu woli, trafiają się w życiu dzieci  
mniej więcej tak samo często, jak w naszym. Nie  
możemy ich dzieciom oszczędzić, i nie jest to pożą-  
dane. Powinniśmy im tylko wpoić przyzwyczajenia,  
któreby poprowadziły je drogą porządku, czystości  
i cnoty, zamiast tego, żeby koło ich życia zostawiało  
brzydkie ślady na bagnie.

Przyzwyc-  
zajenie  
jest potę-  
żne nawet  
tam, gdzie  
decyduje  
wola.

Nawet i w niezwykłych wypadkach, w niespo-  
dziewanie trudnem położeniu, wymagającym aktu woli,  
postępowanie człowieka jest skłonne do tego, żeby  
iść śladami bliższego mu przyzwyczajenia. Chłopak,  
który się przyzwyczał do tego, żeby znajdować po-

żytek i przyjemność w książkach, nie rozpróżniaczy się łatwo, choćby się nawet dostał pod wpływ leniwego rówieśnika. Dziewczynka, przyzwyczajona do mówienia ściśle prawdy, nie pomyśli nawet o kłamstwie, jako o sposobie wybrnięcia z trudnego położenia, przy całym swoim tchórzostwie.

Ale dlaczego spełnienie pewnego czynu albo pomyślenie określonej myśli nieprzerwany szereg razy ma prowadzić do tego, żeby się stało częścią natury dziecka? Możemy przyjąć tę doktrynę jako akt wiary, opartej na doświadczeniu; ale gdybyśmy odnaleźli racyę bytu tej olbrzymiej siły przyzwyczajania, moglibyśmy pracować nad wyrabianiem przyzwyczajajeń w określonym celu i określoną metodą.

## VI. Fiziologia przyzwyczajania.

Dzieło Dra. Carpenter'a było może pierwszym, które mi dało sposób rozwiązania zagadnienia, które mnie zajmowało. W swem niezmiernie interesującym dziele p. t. »Fiziologia umysłu« przeprowadza on analogię pomiędzy pracą fizyczną i umysłową i wykazuje, że równoległe skutki idą w parze z równoległymi przyczynami.

Wyłóżmy krótko poglądy szkoły, której przedstawicielem jest Dr. Carpenter. Tkanki ciała ludzkiego, np. tkanki mięśniowe, ulegają ciągłemu niszczeniu i ciągłej zamianie. Nawet te sposoby pracy mięśniowej, które uważamy dla siebie za naturalne, jak chodzenie i stanie prosto, właściwie są rezultatem uciążliwej nauki, tak samo jak różne umiejętności, które nabywamy świadomie, jak pisanie lub tańczenie. Ale umiejętności nabyte wydają się nam

Rosnące tkanki przystosowują się do sposobów postępowania.

niezwykle łatwemi i naturalnemi. Dlaczego? Bo rosnące bez przerwy tkanki ulegają prawu, które im każe kształtować się według wymaganych od nich czynności. Kiedy mózg posyła raz po raz do mięśni rozkaz, żeby pewna czynność została wykonaną, czynność ta staje się automatyczną w niższem centrum i najlżejsze wymaganie z zewnątrz wywołuje ją bez udziału mózgu. Stąd stawy i mięśnie dziecięcej ręki przystosowują się bardzo prędko do rodzaju czynności, jakiej wymaga od nich trzymanie i prowadzenie pióra. Zwróćcie uwagę, że to nie dziecko uczy się swym rozsądkiem, jak ma używać pióra, niezależnie od swych mięśni; ale nowo wyrastające mięśnie przyjmują kształt, zgodny z czynnością, której się od nich wymaga. W tem leży wytłomaczenie tych wszystkich sztuk cyrkowych, które się wydają niemożliwemi dla niewycwiczonego widza. Są one w istocie niemożliwe dla niego, bo stawy i mięśnie widza nie mają tej siły, jaką zyskują u akrobaty przez odpowiednie kształcenie od najmłodszego wieku.

Dlatego  
dzieci  
powinny  
we wczesnym  
wieku uczyć  
się tańczyć,  
pływać etc.

Tak się dzieje z czynnościami fizycznymi. I tu widzimy jasno przyczynę, dlaczego dzieci powinny uczyć się tańczyć, jeździć konno, pływać, gimnastykować się — każdej czynności, która wymaga wyrobienia mięśni — we wczesnym wieku. Stawy i mięśnie nie tylko przystosują się do nowego użytku, ale będą rosły według zmienionego wzoru. Rośnięcie i przystosowanie odbywa się najłatwiej we wczesnej młodości. Człowiek, którego mięśnie już się przystosowały, uczy się nowych gier, nowych ćwiczeń mięśniowych bez wielkiej trudności. Ale zacznijcie uczyć pisać człowieka, który zwykł orać, a zobaczycie tę olbrzymią trudność, z jaką nieprzyzwyczajone mięśnie

będą się przystosowywały do tego nowego rodzaju wysiłku.

Tu widzimy, jak ważnem jest czuwać nad przyzwyczajeniami wymowy, postawy, trzymania głowy i t. d. które dziecko tworzy sobie z godziny na godzinę. Zgarbiona postawa, niewyraźna wymowa — nie są to rzeczy, które można zostawić do czasu, »kiedy będzie starszy, będzie lepiej rozumiał«; rosną one jednocześnie z dzieckiem, stają się częścią jego istoty, bo się wrażają w samą substancję jego ośrodków nerwowych. Część jego systemu nerwowego, gdzie ma swe narzędzie świadomości (mózg), dawno już wydała rozkaz, a administracja jest tak skomplikowaną, że odwołanie rozkazu równa się zupełnemu przerobieniu części składowych. Do przerobienia złej wymowy niedość jest, żeby dziecko chciało mówić poprawnie i robiło próby w tym kierunku; nie potrafi ono tego robić, dopóki organy głosu nie dorosną do zadania, wskutek stałe robionych w tym kierunku wysiłków.

Każdy wie, że ciało, każda część ciała, przystosowuje się z łatwością do ćwiczeń, które wykonuje: wiemy, że jeśli dziecko przyzwyczai się do stania na jednej nodze, jednocześnie podnosząc do góry ramię, to może dostać skrzywienia stosu piersiowego; że pozwolić na spuszczenie ramion i wzięcie przez to klatki piersiowej to przygotować drogę dla cierpień płucnych.

Przyzwyczajenia umysłowe i moralne odbijają się na tkankach fizycznych.

Następstwa fizyczne złych przyzwyczajzeń tego rodzaju są tak oczywiste, że nie możemy nie widzieć stosunku pomiędzy przyczyną a skutkiem. Ale mniej jesteśmy skłonni przypuścić, że przyzwyczajenia, których w żadnym razie nie możemy zaliczyć do fizy-

cznych, np. przyzwyczajenie do gadatliwości, prawdomówności, porządku, pozostawiają również swe ślady na tkance fizycznej i że temu fizycznemu działaniu ich prawdopodobnie musimy przypisać olbrzymią siłę przyzwyczajania. Nie powinno nas jednak zadziwiać, że mózg, ten wybitnie delikatny organ, za pomocą którego myślimy, czujemy i pragniemy, kochamy, nienawidzimy i ubóstwiamy, — zmienia się pod wpływem pracy, którą wykonuje. Jeśli to przedstawimy obrazowo, każdy zwykły bieg myśli pozostawia w substancji nerwowej mózgu ślady, któremi z łatwością idą myśli same z siebie, i poza któremi mogą być prowadzone tylko szczególnym wysiłkiem woli.

Stały bieg  
myśli.

Stąd gospodyni domu wie, że kiedy pozostawi myśli własnemu biegowi, zaczną one krążyć koło potrzeb domu czy spiżarni, dotkną jutrzejszego obiadu lub zimowego ubrania; to znaczy myśl idzie drogą, wyźłobioną dla niej przez ciągłe powtarzanie. Myśli matki zwracają się ku jej dzieciom, malarza ku obrazom, poety ku wierszom; myśli dbałego głowy rodziny ku troskom pieniężnym, a w chwilę niezwykłego naporu myśli, biją one, biją i biją w te zwykłe, utarte, dobrze znane koleje sposobów i środków, wzbraniają się odejść w inną stronę, dopóki biedny człowiek nie traci rozsądku, poprostu dlatego, że nie może wydobyć swych myśli z tego wyźłobienia zrobionego w substancji mózgu. I w istocie ten rodzaj obłąkania grozi każdemu, kto zbyt uporczywie wciśka pewien bieg myśli w swą tkankę mózgową. Duma, niechęć, zazdrość, wynalazek, który człowiek zrobił, zdanie, które sobie wytworzył, każda określona myśl, której się nie może oprzeć, grozi jego przytomności i zdrowiu umysłowemu.

Jeśli kochamy, nienawidzimy, myślimy, czujemy i uwielbiamy zapomocą wysiłku fizycznego części mózgu i ciągłego zużytkowania tkanki, jak olbrzymią musi być praca tego organu, którym właściwie robimy wszystko, nawet te czynności, których wykonanie odbywa się zapomocą nóg i rąk. Coprawda, dla pokrycia tych olbrzymich strat, mózg pochłania lwią część pożywienia, które dostaje ciało. Jak widzieliśmy poprzednio, szósta czy piąta część krwi idzie na pokrycie strat na tym królewskim dworze; innemi słowy, nowa tkanka mózgowa tworzy się nieustannie w bardzo szybkim tempie. Ciekawem byłoby dowiedzieć się, w jakim wieku dziecko niema już ani cząsteczki tego mózgu, z którym się urodziło.

Nieustanna regeneracja tkanki mózgowej.

Nowa tkanka jest powtórzeniem starej, ale niezupełnie dokładnem. Podobnie jak nowy, rosnący mięsień przystosowuje się do nowego ćwiczenia, którego się od niego wymaga, tak nowa tkanka mózgowa rośnie stosownie do przyzwyczajzeń myślowych podczas okresu rośnięcia — rozumiejąc przez »myśl« każde ćwiczenie umysłu i duszy. »Mózg ludzki rośnie według kierunków myśli, które najczęściej uprawia«, mówi pewien wybitny fizyolog, albo mówiąc słowami Dra Carpentera: »Każda czynność umysłowa często powtarzana ma tendencję do uwiecznienia się; jesteśmy automatycznie skłonni myśleć, czuć i czynić tak, jak zwykliśmy w danych warunkach, bez świadomie zrobionego postanowienia albo przewidywania skutków. Niema powodu, żeby uważać mózg za wyjątek z ogólnej zasady, według której każda część organizmu ma tendencję do kształtowania się według rodzaju czynności, do której jest używana. Tendencję tę powinien posiadać w szczególności

silnym stopniu system nerwowy z powodu swej nieustannej regeneracji, która jest warunkiem jego ruchliwej pracy. Nie ulega wątpliwości, że każdy stan świadomości myślowej który jest albo bardzo silny, albo stale powtarzany, pozostawia w mózgu ślady dotykalne, zapomocą których przy istnieniu odpowiedniej podniety ten sam stan może być w przyszłości wywołany».

Sztuczne  
odruchy  
mogą być  
nabyte.

Huxley stawia kwestyę w następujący sposób:  
»Zapomocą mózgu możemy zdobyć nieskończoną ilość sztucznych odruchów, to znaczy, czyn jakiś może wymagać całej naszej uwagi i woli przy pierwszym, drugim, trzecim jego wykonywaniu, przez częste powtarzanie staje się do pewnego stopnia częścią naszej organizacyi duchowej i jest wykonywany bez udziału woli, a nawet świadomości.

Każdy wie, że żołnierz potrzebuje długiego czasu, żeby się wprawić w ćwiczenia wojskowe — naprzykład stanąć w odpowiedniej postawie w tej samej chwili, gdy usłyszy rozkaz: »baczność!« Ale po pewnym czasie dźwięk tego wyrazu wywołuje ten czyn, niezależnie od tego czy żołnierz myśli o tem czy nie. Istnieje dosyć prawdopodobne, choć może nieprawdziwe opowiadanie o tem, jak pewien żartowniś, widząc starego dymisyonowanego żołnierza niosącego obiad do domu, zawołał nagle: »Baczność!« żołnierz w jednej chwili opuścił ręce i baranina z kartoflami znalazła się w rynsztoku. Wyćwiczenie było rzetelne i pozostawiło swe ślady w budowie nerwowej człowieka.

Możliwość każdej wprawy (której umiejętności wojskowe są tylko jednym poszczególnym przykładem jest oparta na istnieniu tej właściwości, którą posiada

system nerwowy — przetwarzania czynności świadomych w czynności mniej lub bardziej nieświadome — czyli odruchy. Możemy ustalić jako prawo, że jeśli dwa jakiegokolwiek stany umysłowe są wywoływane razem albo jeden po drugim, odpowiednio często i z odpowiednią żywością, wykonanie jednego wystarcza, żeby wywołać wykonanie drugiego — niezależnie od naszej woli.

»Zadaniem wychowania umysłowego jest stworzyć nieprzerwany łańcuch naszych pojęć o rzeczach w takim ustosunkowaniu i porządku, w jakim się one trafiają w naturze; zadaniem wychowania moralnego jest połączyć nierozzerwalnie pojęcie o czynach złych z pojęciem bólu i poniżenia i dobrych — z pojęciem przyjemności i szlachetności.«

Wychowanie umysłowe i moralne.

Ale najważniejszym dla wychowawcy jest ściśle połączenie umysłu z materią — to cośmy w ogólnych zarysach wyrazili zapomocą nieściśłego naukowo wyrazu kolej myśli. Jeśli pewien stały kierunek myśli wywołuje pewne zmiany w tkankach mózgowych, wyrażają się one w formie jakby drogi, linii najmniejszego oporu, po której kiedyindziej to samo wrażenie będzie mogło pójść łatwiej, niż każdą inną drogą. Tak się tworzą ustalone drogi dla przyzwyczeń lub myśli.

Co z tego wynika? Że uformowanie mózgu dziecięcego zależy od przyzwyczeń, na które rodzice pozwalają lub do których zachęcają; i że te przyzwyczajenia dziecka tworzą charakter człowieka, bo raz zdobyte przyzwyczajenia umysłu trwają, o ile nie są zastąpione przez inne. To kładzie kres tej wygodnej filozofii: »To nic nie szkodzi«, »O, on z tego

Charakter się zmienia przy zmianie tkanki mózgowej.

wyrośnie«. »Powoli dowie się sam«, «Jest taki mały, czego możemy się po nim spodziewać?» i t. d.

Co dzień, co godzinę rodzice tworzą czynnie czy biernie w dzieciach przyzwyczajenia, od których bardziej niż od czego innego będzie zależał w przyszłości ich charakter i postępowanie.

Wpływ  
z zewnątrz.

Dziewięć razy na dziesięć zaczynamy coś robić dlatego, że widzimy, że ktoś inny to robi; robimy to przez czas dłuższy i już mamy przyzwyczajenie. Trzeba, żeby matka miała się zawsze na baczności i niszczyła w zarodku złe przyzwyczajenia, które dzieci mogą przejąć od gości, służących lub innych dzieci.

VII. Tworzenie przyzwyczajenia: »zamknij drzwi za sobą«.

•Wykonaj  
swe zadania  
najbliżej«.

»Zmarnuj dzień dzisiejszy, odkładając do jutra, i to samo stanie się jutro i później. Brak decyzji przynosi ze sobą zwłokę i nowe dni marnujemy, biadając nad straconymi dniami!« mówi *Marlowe*. Znał on jak wielu z nas nędzę niedołęstwa umysłowego, kiedy nie możemy zmusić się do tego, żeby »wykonać swe zadania najbliższe«.

Żadne zagadnienie z dziedziny wychowania dzieci nie może być błahem, to zaś dotyczące zgubnej wady lenistwa i odkładania rzeczy, które mają być zrobione, jest szczególnie ważne. Wysiłek decyzji, jakeśmy widzieli, jest największym wysiłkiem w życiu; nie zrobienie rzeczy, ale postanowienie, którą z nich zrobimy w pierw. Ten rodzaj niedołęstwa umysłowego, urodzony z braku decyzji, prowadzi zwykle do próżniactwa. Czy dziecko, posiadające tę wadę, może być z niej wyleczone przez czas? Czy poprawi się samo,

kiedy urośnie? Im dalej, tem gorzej: Czy pomogą kary? Nie, taki marudny człowiek jest fatalistą. »To czego nie można wyleczyć, trzeba znieść«, mówi on i zniesie wszystko, nie robiąc żadnych wysiłków ku leczeniu wady. Czy poskutkują może nagrody? Nie bo dla takiego dziecka nagroda jest tylko inną postacią kary: możliwą nagrodę uważa ono za realną, już ją prawie osiągnęło, a kiedy je omija, jest jakby ukarane i znosi tę karę. Cóż pozostaje do spróbowania, kiedy czas, nagroda, kara pozostają bez skutku? Oto panaceum dla wychowawcy: »Jedno przyzwyczajenie zwalcza drugie«.

Zakorzenione głęboko próżniactwo jest przyzwyczajeniem, które trzeba zastąpić tylko przez przeciwnie mu przyzwyczajenie i matka powinna oddać się na kilka tygodni temu leczeniu równie wytrwale i niezmordowanie, jak gdyby to chodziło o pielęgnowanie dziecka, chorego na odrę. Opisałwszy kilku — im mniej tem lepiej — pełnemi powagi wyrazami nędzę, wynikającą z tej wady i obowiązek zwyciężenia jej i skierowawszy w ten sposób słabą wolę dziecka ku czynieniu dobrze, matka poprostu dopilnuje, żeby w przeciągu kilku tygodni wada się nie powtórzyła. Dziecko idzie się ubrać do spaceru; zaczyna sznurować buciki powoli, jakby we śnie — sznurowadła w jego palcach kołyszą się w powietrzu — raptem budzi się świadomość, dziecko ucuwa potrzebę spojżenia w górę i spotyka wzrok matki, pełen nadziei i oczekiwania. Pobudka działa, dziecko wraca do swej roboty; przy sznurowaniu drugiego bucika następuje druga pauza, tym razem krótsza; matka spogląda znów i dziecko sznurowuje dalej. Pauzy stają się co dzień rzadsze, wysiłek mocniejszy, młoda,

225/4

niedojrzała wola się wzmacnia i — przyzwyczajenie do szybkich czynności jest zdobyte. Po tej pierwszej rozmowie niech matka powstrzyma się od jednego słowa więcej na ten temat; wzrok (oczekujący, nie pełny wymówek) i tam gdzie dziecko zadaleko zaszło w swem marudztwie leciutkie dotknięcie — to jedyne skuteczne narzędzia. Od czasu do czasu taka próba: »Czy ci się zdaje, że potrafisz być dziś gotów w pięć minut bez mojej pomocy?« »O tak, mameczko«. »Nie mów tak, jeśli nie jesteś tego zupełnie pewien«. »Ja chcę spróbować«. Dziecko próbuje — i to mu się udaje. Matka czasem jest skłonna do ulżenia wysiłkom dziecka — pozwala bezkarnie na trochę marudztwa, bo »biedne dziecko tak się już bardzo starało«. To jest fatalne. Przyzwyczajenie do marudztwa wyłobiło swe ślady w tkankach dziecięcego mózgu. W przeciągu tygodni leczenia nowy przyrost tkanki zatarł tę drogę i uformował drogę innemu przyzwyczajeniu. Pozwolić na powrót do dawnego, złego przyzwyczajenia — to stracić wszystko, co się dotąd zdobyło. Utworzyć dobre przyzwyczajenie — to praca na kilka tygodni; zachowanie jego wymaga stałej, choć nie męczącej dbałości. Jeszcze jedno słowo: szybka czynność dziecka powinna prowadzić za sobą nagrodę w postaci czasu wolnego, z którym może robić, co mu się podoba; nie jest on ofiarowany, jako łaska, ale jako zasłużone prawo.

Przyzwyczajenie est rozkoszą samo w sobie.

Z wyjątkiem tej jednej złej strony, tworzenie przyzwyczajzeń u dzieci nie jest ciężkim zadaniem, nagroda idzie ręką w rękę z pracą; jest to jakby wydanie grosza przy zupełnej pewności, że się wróci sto złotych. Bo przyzwyczajenie jest rozkoszą samo w sobie. Biedna natura ludzka jest świadoma wy-

gody, którą jest powtarzanie jakiejś czynności bez wysiłku; dlatego kształtowanie przyzwyczajenia, zmniejszające się coraz uczucie wysiłku przy wykonywaniu czynności, sprawia przyjemność. Tu jest jeden punkt niebezpieczny, na którym nieraz potykają się matki. Przeoczą one fakt, że przyzwyczajenie nawet dobre, staje się istotną przyjemnością, i kiedy dziecko posiadało już przyzwyczajenie wykonywania pewnej czynności, matka wyobraża sobie, że wysiłek jest mu równie ciężki, jak na początku, że wykonywanie tego wysiłku jest cnotą dziecka, za którą mu się należy nagroda w postaci pewnej ulgi — pozwala mu więc przełamać parę razy przyzwyczajenie — a potem iść dalej jego drogą. Ale to nie będzie pójscie dalej, tylko zaczęcie od początku, w dodatku z przeszkodami. Ta »mała ulga«, na którą matka pozwoliła dziecku, jest formowaniem przeciwnego przyzwyczajenia, które musi być zwyciężone, zanim dziecko wróci na miejsce, gdzie już było przedtem.

To źle zrozumiane współczucie większości matek jest właściwie jedyną przyczyną utrudniającą wyrobienie w dziecku dobrych obyczajów; dziecko samo z natury ma ku nim taką skłonność, jak niemowlę do mleka matki.

Wybermy dla przykładu przyzwyczajenie bez wielkiej doniosłości, ale potrzebne przez wzgląd na innych: matka chce, żeby dziecko przyzwyczało się zamykać za sobą drzwi, kiedy wchodzi czy wychodzi z pokoju. Takt, uwaga i wytrwałość są to cechy, które musi pielęgnować w sobie, a posiadając je, będzie zdumiona łatwością z jaką dziecko przejmie owe przyzwyczajenie.

Takt,  
uwaga  
wytrwa-  
łość.

Stopnie  
w kształ-  
towaniu  
przyzwyc-  
zajenia.

»Janku« mówi matka miłym, łagodnym głosem,  
»chcę żebyś pamiętał o jednej rzeczy: nigdy nie  
wchodz ani wychodz z pokoju, gdzie ktoś siedzi, nie  
zamknąwszy za sobą drzwi«.

»A jeśli zapomnę, mamusiu?«

»Postaram się ci przypomnieć«.

»Ale może ja się będę bardzo śpieszył?«

»Musisz zawsze znaleźć czas, żeby to zrobić«.

»A dlaczego, mamusiu?«

»Bo to jest niegrzecznie wobec osób siedzących  
w pokoju sprawiać im niewygodę«.

»Ale jeśli ja będę chciał w tej samej chwili  
leczce wyjść?«

»To jednak zamknij drzwi wchodząc, będziesz  
je mógł znów otworzyć wychodząc. Czy myślisz, że  
będziesz o tem pamiętał?«

»Postaram się, mateczko«.

»Bardzo dobrze; a ja będę uważała ile razy  
powiesz »Zapomniałem«.

Dwa albo trzy razy Janek pamięta; potem wy-  
latuje z pokoju jak strzała i jest już w połowie scho-  
dów, zanim matka zdążyła go zawołać. Nie będzie  
wołała za nim: »Janku, wróć się i zamknij drzwi!«,  
bo wie, że rozkaz tego rodzaju nie jest zachęcającym  
ani dla dorosłego ani dla dziecka. Idzie do drzwi i woła  
łagodnie: »Janku!« Janek zapomniał o drzwiach; dziwi  
się, czego może chcieć matka i zaciekawiony wraca  
i widzi ją siedzącą i zajęłą jak przedtem. Spogląda  
na niego, na drzwi i mówi: »Obiecałam ci, że po-  
staram się ci przypomnieć«. »Ach, zapomniałem«,  
mówi Janek, czując, że się odwołują do jego poczu-  
cia honoru i zamyka drzwi tym razem i następnym.

Ale malec naprawdę nie może zawsze pamiętać;

i matka powinna używać różnych sposobów przypominania mu. Powinna jednak dbać o dwie rzeczy: żeby się nigdy nie wymknął, nie zamknąwszy drzwi, i żeby nigdy ten przedmiot nie był powodem starć pomiędzy nią a dzieckiem; niech działa jako przyjazna sojuszniczka, której zadaniem jest pomóc mu w jego braku pamięci. Powoli, powiedzmy po dwudziestu zamknięciach drzwi bez jednego wypadku zaniedbania tego — przyzwyczajenie zaczyna się tworzyć. Janek zamyka drzwi, jakby to była rzecz, która się sama przez się rozumie; a matka z przyjemnością patrzy na niego, jak wchodzi do pokoju, zamyka drzwi, bierze coś ze stołu i wychodzi, znów zamykając drzwi za sobą.

Teraz, kiedy Janek zawsze zamyka drzwi, radość i tryumf matki zaczynają się mieszać z niezasadnioną litością. »Biedne dziecko«, mówi do siebie, »jak to dobrze z jego strony tak się trudzić dla takiej drobnostki, tylko dlatego, że go o to prosiłam«. Myśli ona, że dziecko robi przez cały ten czas wysiłki tylko przez wzgląd na nią, nie zważa na to, że przyzwyczajenie staje się łatwym i naturalnym i że właściwie Janek zamyka drzwi sam o tem nie wiedząc. Tu nadchodzi moment krytyczny. Pewnego dnia Janek jest czemś tak zajęty, że przyzwyczajenie jego, jeszcze niezupełnie ustalone traci swą władzę i dziecko jest już na połowie schodów, kiedy przypomina sobie o drzwiach. Wtedy zaczyna myśleć o tem z iskierką świadomości, niedosyć silną, żeby go zmusiła do powrotu, ale zatrzymującą go na chwilę, żeby zaczekać, czy matka nie zawoła. Matka spostrzegła wykroczenie i mówi do siebie: »Biedaczek, tak długo był greczny; dam mu spokój tym razem«. Dziecko

Okres  
niebez-  
pieczny.

nie słyży wołania matki, mówi do siebie — fatalne słowa — »O, to nic nie szkodzi« i wybiega.

Następnym razem zostawia drzwi otwarte ale to nie jest zapomnienie. Matka woła go w sposób dosyć niezdecydowany. Bystre jego ucho spostrzega słabość tonu i chłopak, nie wracając woła: »Ach mamusiu, ja tak się spieszę«. Matka nic nie mówi i pozwala mu odejść. Dziecko wlatuje znów, zostawiając drzwi szeroko otwarte. »Janku«, rozlega się ostrzegający głos.

»W tej chwili wychodzę, mateczko« — i po die sięciu minutach szperania w pokoju wychodzi, zapominając zamknąć drzwi. Źle zastosowana powolność matki straciła do reszty zdobyty grunt.

### VIII. »Przyzwyczajenia« niemowląt.

Cały szereg przyzwyczajzeń nawpół fizycznych, nawpół moralnych, od których zależą czystość i wygoda codziennego życia, dziecko zdobywa zupełnie biernie; to znaczy robi bardzo niewiele starań, żeby je zdobyć, ale mózg jego przyjmuje wrażenia z tego, co ono naokoło siebie widzi; i wrażenia te przyjmują formę jego własnych najmocniejszych i najtrwalszych przyzwyczajzeń.

Niektóre  
działy wy-  
chowania  
niemowląt.

Czystość, porządek, regularność, punktualność — wszystko to są działy wychowania niemowląt. Powinny one otaczać dziecko, jak powietrze, którem oddycha; wtedy bezwiednie je przejmie. Zbytecznem jest przypominać, że w dziecinnym pokoju panować powinna najskrupulatniejsza czystość. Dzieci się często kąpią i wymagają nieskończonego prania, ale nawet u tak dbałych matek, jakimi są niektóre kobiety

z inteligencji, dużo zależy od piastunek. Dlatego trzeba bardzo uważać, żeby nie było najłżejszego zapachu przy dziecku lub czemkolwiek, co do niego należy i żeby pokoje dzieciinne były trzymane czysto i często przewietrzane. Dużą trudność sprawia to, że dotąd istnieją piastunki, dla których otwarte okno jest czemś przerażającym, i które nie rozumieją znaczenia zapachu: nie mogą zobaczyć zapachu, trudno więc je przekonać, że zapach jest rzeczą materyalną, że są to drobnutkie cząsteczki, które dziecko wchłania w siebie z każdym oddechem.

Ważną częścią wychowania fizycznego dziecka jest wyrobienie wrażliwego powonienia — nosa, który odrazu czuje, że w pokoju jest »duszno« choć w najłżejszym stopniu i rozpoznaje najłżejszy zapach, idący od ubrania czy mebli. Zmysł powonienia jest nam dany, jak się zdaje, nietylko dlatego, żeby za pomocą niego odbierać wrażenia przyjemne; jest on jakby sygnałem niebezpieczeństwa, który nas ostrzega o obecności substancji szkodliwych. Pomimo to istnieje dużo ludzi, którzy jakby nie mieli powonienia. Doświadczenie wykazuje, że wrażliwy zmysł powonienia jest rzeczą wychowania i przyzwyczajenia. Przyzwyczajenie to tworzy się bardzo łatwo. Każcie dzieciom zwracać uwagę na to, czy pokój, do którego wchodzi »pachnie« tak samo jak świeże powietrze z którego właśnie wróciły; albo żeby spostrzegły różnicę między powietrzem miejskim i wiejskim; kształćcie ich w rozpoznawaniu najłżejszych odcieni zapachów przyjemnych lub nieszkodliwych.

Ale wróćmy do dzieciinno pokoju. Byłoby dobrze, żeby piastunka mogła się przejąć przeświadczeniem, że dziecko jest wszechobecne, że nietylko

Wrażliwy  
nos.

Dziecko  
jest  
wszech-  
obecne.

widzi i wie wszystko, ale zatrzyma ślady tego, co widzi, na całe życie.

»Jeśli masz dziurkę w swej sukni  
Proszę cię bądź ostrożną,  
Dziecko jest między wami,  
Spójrzy i zaręczam ci, że spostrzeże«.

Zanotuje to w swym ruchliwym mózgu jako wzór dla swych obyczajów na przyszłość. Przeświadczenie o tem u piastunki zapewniłoby może czystość, idącą dalej ponad czysty fartuszek. Niektóre czynności »porządnej« niani nie zasługują na uznanie przez wzgląd na czystość: ślanie łóżek zrana zaraz po wstaniu i składanie ubrań dziecinnych wieczorem, kiedy dzieci idą spać. Dobrze byłoby rozwiesić w dziennym dziecinnym pokoju <sup>1)</sup> sznur wieczorem i rozwiesić na nim ubranka dla przewietrzenia, żeby je uwolnić od wyziewów skóry. Dla tej samej przyczyny trzeba wietrzyć pościel przez parę godzin, zanim jest zasłana.

Czystość  
jako na-  
wyknienie  
na młod-  
szych lat.

Stół w dziecinnym pokoju powinien być utrzy-  
mywany równie czysto, jak gdyby stał w stołowym  
pokoju. Poniżamy dziecko, każąc mu siedzieć przy  
stole zasłanym zgniecionym albo poplamionym obru-  
sem i jeść zniszczoną metalową łyżką. Trzeba rów-  
nież zachęcać dzieci do czystości naokoło własnej  
osoby. Widzieliśmy wszyscy malutką rączkę dziecięcą  
wyciągniętą do mycia — jest na niej plama, a dzie-  
cko tego nie lubi. Żebyż było równie wymagające,  
jak dorośnie do tego, że samo będzie myło ręce! Nie

<sup>1)</sup> W zamożnych domach angielskich dzieci śpią i spędzają dzień w dwóch odrębnych pokojach dziecinnych (day- i night-nursery). Przykład godny naśladowania, choćby z poświęceniem salonu.  
(Przyp. tłum.).

chodzi o to, żeby dziecko było zawsze czyste i eleganckie; dzieci lubią się babrać w różnych rzeczach i do tego celu powinny mieć duże, okrywające całą sukienkę fartuszki. Są one wszystkie podobne do tego książyłka francuskiego, które wzgardziło swemi podarunkami imieninowemi i prosiło, żeby mu pozwolono lepić babki z piasku z chłopcem, który się bawił w rynsztoku. Pozwólcie im robić babki z piasku; ale po tej zabawie niech nie zniosą odrobinki brudu na sobie i niech go usuną same. Małe dzieci można nauczyć dbać o paznogie i czyścić kąciki oczów i uszów. Nie można pozwolić dziecku usiąść do stołu z nieumytemi rękami i z nieuczesaną głową. Trzeba dzieciom od wczesnego wieku sprawić własne przyrządy do mycia i przyzwyczaić je do lubienia kąpieli i do znajdowania przyjemności w usługiwaniu sobie samym. Dziecko pięcioletnie albo sześcioletnie może być przyzwyczajone do tego, żeby się samo myło, bez tej tortury mydła wchodzącego do oczu i przewracania na wszystkie strony, którego dzieci nie cierpią — i nic dziwnego, że nie cierpią. Pozatem dziecko nie zdobędzie przyzwyczajenia do codziennej kąpieli, dopóki nie może samo się kąpać, a ważnem jest, żeby to przyzwyczajenie wyrobić zanim się rozpocznie beznadziejna era życia szkolnego.

Operacye przy myciu dadzą matce sposobność do pouczenia dzieci w obyczajach przyzwoitości i poczuciu skromności. Pozwolić dziecku żyć w rajskiej prostocie i niewinności jest może najbardziej pociągającym dla matki. Ale niestety, nie żyjemy w rajskim ogrodzie i lepiej jest odrazu wychować dziecko w warunkach w których będzie żyło. Dla najmłodszego nawet dziecka istnieją rzeczy zabronione, tak

Skromność  
i czystość.

jak dla naszych pierwszych rodziców. W wieku bezwzględnego posłuszeństwa nauczcie go, że Bóg nie pozwala mu mówić o całym jego ciele, myśleć o niem, bawić się niem, dotykać go z wyjątkiem chwil, kiedy tego wymaga czystość. Będzie to tem łatwiej dla matki, jeżeli będzie opowiadała dzieciom o sercu i płucach i t. d. na które też nie możemy patrzeć lub dotykać ich i które są otoczone ciałem i kośćmi tak, że nie mamy do nich dostępu. A to, co zostało dla nas otwartem jest jak to drzewo w raju — próbą posłuszeństwa; i w jednym wypadku i drugim nieposłuszeństwo byłoby zgubnem.

Przyzwyczajenie do posłuszeństwa i poczucie honoru.

Poczucie, że coś jest niedozwolone, świadomość grzechu nieposłuszeństwa jest doskonałą ochroną od wiadomości złego dla dziecka, wychowanego w posłuszeństwie; a jeszcze skuteczniejszym jest poczucie honoru na punkcie usłuchania rozkazu. Niech matka ponawia rozkaz uroczyście, powiedzmy, w każdą wigilię urodzin dziecka, dając mu odczuć, że swem posłuszeństwem w tym wypadku będzie mógł chwalić Boga swoim ciałem; niech będzie czujna na każdy przystęp złego, i niech się modli codziennie, żeby każde z jej dzieci było czyste w tym dniu. Lekceważyć możliwość złego w tej dziedzinie — to wystawiać dziecko na duże niebezpieczeństwo. Jednocześnie należy pamiętać dwie rzeczy: że słowa, które miały na celu przeszkodzenie złemu, mogą je nieraz wywołać, i że życie pełne zdrowych zainteresowań i pracy jest najskuteczniejszym środkiem, uprzedzającym tajemny występki.

Porządek jest niezbędnym.

To, co było powiedziane o czystości, odnosi się również do porządku: porządku w pokoju dziecięcym i w obyczajach piastunki. Jedna rzecz jeszcze,

odnosząca się do tego działu: pokój dziecienny nie powinien być szpitalem dla starych i zużytych sprzętów domowych; niema w nim miejsca na pęknięte filiżanki, wyszczerbione talerze, dzbanki i imbryki z odtłuszczonemi dziobkami. Trzeba wpoić dzieciom przekonanie, że jak tylko jakiś sprzęt jest zniszczony przez brud lub stłuczenie — jest zepsuty i trzeba go zastąpić przez inny; prawo to okaże się bardzo oszczędnem, bo jak tylko służba i dzieci dowiedzą się, że zepsute przez ich nieostrożność lub niedbalstwo rzeczy są na nic, nauczą się być ostrożniejszymi. W każdym wypadku prawdziwą szkodą dla dzieci jest, jeśli rosną, używając rzeczy niedoskonałych i brzydkich.

Przyjemność, jaką sprawia dorosłym pomaganie dzieciom, bywa często źródłem złego — naprzykład w dziedzinie przyzwyczajania do porządku. Kto nie wie, ile śmieci do sprzątnięcia zostawiają po sobie dzieci w pokoju dzieciennym, ogrodzie, salonie, wszędzie, gdzie ich zaniosą niespokojne małe nóżki? Wzruszamy się rozrzuconemi zabawkami, zwiędłemi pęczkami kwiatów, jako śladami obecności dzieci; ale należałoby nie pozwolić dzieciom, żeby w nich rośło to przyzwyczajanie do rozrzucania rzeczy. Każdy z nas potępia matkę rodziny, której szuflady mają zawartość chaotyczną, której rzeczy leżą rozrzucone w nieładzie; ale przynajmniej część tego potępienia powinna wziąć na siebie jej matka. Nie była ona jeszcze kobietą, kiedy zdobyła to nieszczęsne przyzwyczajanie, dezorganizujące, a może i nieszczęśliwiające jej ognisko domowe. Przyzwyczajanie do nieładu wyrosło w niej bez przeszkód, kiedy była

dzieckiem, a jej współwiną było to, że zaniedbała pracy nad pozbyciem się go.

Dwuletnie  
dziecko  
powinno  
sprzątać  
samo  
swoje  
zabawki.

Dwuletnie dziecko powinno się nauczyć samo wyjmować i chować swoje zabawki. Zaczynajcie wcześniej. Niech to będzie dla niego przyjemnością, częścią jego zabawy — otworzyć szafkę i włożyć lalkę albo konia, każdą zabawkę na swoje miejsce. Kaźcie mu z a w s z e sprzątać swoje rzeczy, niech to będzie coś, co się samo przez się rozumie, a zobaczycie jak prędko utworzy się przyzwyczajenie do porządku, które sprzątanie zabawek uczyni przyjemnością dla dziecka i wywoła niezadowolenie, jeśli dziecko znajdzie swe rzeczy nie na swoim miejscu. Gdyby rodzice rozumieli doniosłość moralną porządku, gdyby wiedzieli, że porządek w dzieciennym pokoju staje się sumiennością w dalszym życiu, i że dla wpojenia go jako przyzwyczajenia trzeba nie więcej trudu, niż na nakręcanie zegara, który później sam idzie, podjęliby więcej starań, żeby to przyzwyczajenie wyrobić.

Schludność  
pokrewna  
porządko-  
wi.

Schludność jest pokrewną porządkowi, ale nie jest tem samem: wymaga ona nietylko postawienia każdej rzeczy na swoim miejscu, ale na odpowiednim miejscu, na takim, żeby wywołała dobre wrażenie; jest to już kwestyą s m a k u. Mała dziewczynka powinna nietylko wstawić swe kwiaty do wody, ale ułożyć je ładnie i użyć do nich nie jakiegoś kuchennego garnka lub dzbanka, albo jakiego obrzydliwego różowego wazonu, ale powinna mieć wazonik ładnego kształtu i harmonijny w kolorze, choć tani. Podobnie wszystko w pokoju dzieciennym powinno być schludne, to znaczy miłe na wygląd i odpowiednie do swego użytku; trzeba też zachęcać dzieci żeby układały ła-

dnie i porządnie swoje drobnostki. Nie należy dopuścić nic pospolitego i brzydkiego: ani obrazka, ani zabawki, niczego, co by mogło zepsuć smak dziecka i wprowadzić cień pospolitości do jego natury. Z drugiej strony trudno ocenić siłę podnoszącego, uszlachetniającego wpływu, jaki może mieć parę dobrze wybranych dzieł sztuki, choć w taniej reprodukcji.

Ważność regularności w wychowaniu niemowląt zaczyna być prawie powszechnie uznawaną. Młoda matka wie, że powinna położyć dziecko o właściwej porze do łóżka pomimo jego krzyku; a nawet jeśli pozwoli mu dwa albo trzy razy się wykrzyczeć na przyszłość będzie zasypiało z łatwością, położone w ciemnym pokoju. Dużo rzeczy nierozsądnych mówi się z powodu krzyku dziecka: mówi się, że ono chce matki, niani, butelki, światła, że już wszystko rozumie, a według pojęć swej niani powinno dostać to o co się krzykiem upomina.

Regularność.

W istocie rzecz się ma tak, że dziecko już zdobyło przyzwyczajenie czuwania lub jedzenia w niewłaściwym czasie i jest mu równie trudno je przełamać, jak dla kota zmienić miejsce zamieszkania. Kiedy się zaczyna poddawać chętnie nowemu porządkowi, zdobywa już nowe przyzwyczajenie, które się staje dla niego źródłem zadowolenia. Według Dra Carpentera regularność powinna się zaczynać z urodzeniem dziecka — powinna dotyczyć czasu jego jedzenia, odpoczynku i t. d. Utworzone w ten sposób przyzwyczajenie fizyczne pomaga później w ukształtowaniu przyzwyczajenia moralnego. Z drugiej strony nic tak nie wytwarza przyzwyczajenia dogadzania sobie, jak karmienie dziecka lub pozwalanie, żeby nie szło spać o swej porze tylko dlatego, że krzyczy.

Przyzwyczajenia, dotyczące czasu i miejsca.

Zadziwiająca jest szybkość, z jaką czynności niemowlęcia (jak młodego psa albo konia) przystosowują się do systematycznego, sumiennie prowadzonego wychowania. Przyzwyczajenie do regularności jest równie pociągające dla starszych dzieci jak dla niemowląt. W dniu, kiedy się zmienia zwykły ich program, dzieci bywają, jak wiemy, najczęściej niegrzeczne.

### IX. Ćwiczenia fizyczne.

Doniosłość  
codziennych  
ćwiczeń.

Kwestyę naturalnego kształcenia oka i mięśni omówiliśmy dość szczegółowo w rozdziale «Życie na powietrzu». Dodam tylko, że przyjemność, którą dziecko odczuwa w lekkich i łatwych ruchach — ten rodzaj rozkoszy kierowania własnem ciałem, jaką dobry jeździec znajduje w kierowaniu koniem — ruchach, któremi są tańce, gimnastyka i inne ćwiczenia fizyczne — powinna stanowić część programu każdego dnia. Gimnastyka szwedzka jest szczególnie cenną, a wiele jej ćwiczeń można zastosować i w dzieciennym pokoju. Do wykonywania zręcznych ruchów potrzebne są pewne zalety moralne: uwaga, szybkie i inteligentne odpowiedzi; ale często się zdarza, że grzeczne dzieci nie odpowiadają tym wymaganiom z braku wyćwiczenia fizycznego.

Wyrabianie  
dobrych  
obyczajów.

Dajcie dzieciom też ćwiczenia w dobrych obyczajach: niech odegrywają w zabawie małe scenki:— Marynia jest panią, która pyta o drogę na targ; Henryś chłopcem, który ją prowadzi i t. d. Nauczcie je »stawać w szeregu« oczy wprost, ręce spokojnie, głowa do góry. Dzieci wynajdą wiele zabaw, dostosowanych do tych ćwiczeń i będą wdzięczne za wskazówki w ich prowadzeniu; ale ten rodzaj ćwiczeń

jest możliwy tylko, dopóki dzieci są małe, póki nie są pod władzą tego, co się nazywa fałszywym wstydem. Nauczcie je zachwycać się lekkimi skocznymi ruchami i wykonywać je, unikając ciężkich i niezgrabnych, zarówno tak cyrkowych wykręcań członków.

Kształcenie ucha i głosu jest niezmiernie ważną częścią wychowania fizycznego. Ćwiczenie dzieci w czystem wymawianiu samogłosek, w dokładnem wymawianiu spółgłosek końcowych. Niech się wprawiają w wymawianie wyrazów trudnych — swojskich i obcych (nazw geograficznych np.), niech je powtórzą dokładnie po jednorazowem usłyszeniu. Niech się ćwiczą w wymowie wszystkich odcieni każdej samogłoski <sup>1)</sup> i dźwięków spółgłosek bez towarzyszących im samogłosek.

Co do wykształcenia muzycznego, trudno powiedzieć, ile dziecko zawdzięcza odziedziczonej skłonności do muzyki i własnym zdolnościom, ile zaś ciągłemu słuchaniu i produkowaniu dźwięków muzycznych, przyzwyczajeniu do muzyki, z którem wyrasta dziecko muzykalnych ludzi. Mr. Hullah do wodzi, że umiejętność śpiewu jest wyłącznie dziełem wyrobionego przyzwyczajenia, że więc każde dziecko może i powinno uczyć się śpiewać. Trzeba naturalnie wziąć pod uwagę, że przyzwyczajenie może być przejęte od innych. Należy żałować, że wychowanie muzyczne większości dzieci ma charakter przypadkowy, że dzieci nie są kształcone za pomocą stopniowych ćwiczeń ucha i głosu, wykonywania i rozpoznawania tonów i interwałów muzycznych.

Kształce-  
nie ucha  
i głosu.

Przyzwy-  
czajenie  
do  
muzyki.

---

<sup>1)</sup> Autorka ma na myśli swój język rodowity, który wiele rozmaitych dźwięków oznacza nieraz jedną i tą samą literą.

(Przyp. łom.).

Zostawcie  
dzieci  
w spokoju.

Na zakończenie chciałabym dodać, że wyrobienie przyzwyczajień jest skutecznem o tyle, o ile matka potrafi zostawić dzieci w spokoju, nie męcząc ich ciągłemi rozkazami i wskazówkami — tym nieustannym ogniem: »Zrób to«, »Nie rób tego«. Niech pozwoli im iść własną drogą i rosnąć, jeśli się już upewniła, że będą szły właściwą drogą i rosły dla celów pożytecznych. Ogrodnik co prawda kopie, przygotowuje nawóz, obcina i hoduje swe drzewko brzoskwiniowe; ale praca jego jest tylko drobną częścią życia drzewka; przez całą resztę czasu ciepłe wiatry i światło słońca, deszcze i rosy przechodzą nad niem, wchodzą w jego tkanki i rezultatem tego są — brzoskwinie. Ale niech ogrodnik zaniedba swej części pracy, a brzoskwinie nie będą smaczniejsze od głogu.

---

## CZEŚĆ IV.

---

### NIEKTÓRE PRYZWYCZAJENIA UMYSŁOWE I MORALNE.

Ośmielam się pisać o przedmiotach, dotyczących wychowania domowego, z uczuciem pełnem pokory i uznania wobec matek; wierząc, że przez swe szczególne rozumienie natury własnych dzieci dostępują daru umiejętności i władzy w kierowaniu nimi, którą obserwatorzy mogą tylko podziwiać zdaleka.

Nauka  
o wycho-  
waniu.

Obok tego istnieje jednak nauka o wychowaniu, zdobyta nie przez intuicyę; znajomość jej pozwala wychować dziecko zgodnie z prawem naturalnem, które jest jednocześnie prawem Boskiem, za zachowanie którego odbiera się wielką nagrodę.

Widzieliśmy, dlaczego przyzwyczajenie jest taką cudowną siłą w życiu ludzkim. Pogląd ten na przyzwyczajenie daje naukowe uzasadnienie wnioskowi już zdobytym przez doświadczenie codzienne. Przyjemnie jest pomyśleć, że nawet w dojrzałym życiu możemy przy niewielkim, ale stałym wysiłku zdobyć

Wykształ-  
cenie oby-  
czajów  
ulatwia  
życie.

pożądane przyzwyczajenie. Dobrze jest, choć nieprzyjemnie wiedzieć, z jaką fatalną łatwością możemy wpaść w przyzwyczajenia naganne. Ale najbardziej zachęcającą rzeczą jest to, że przyzwyczajenie idzie ręką w rękę z naszym przyrodzonym zamiłowaniem do życia łatwego. Chętnie robimy wysiłki w nadziei, że rzecz pójdzie w przyszłości gładko; a taką jest właśnie droga przyzwyczajenia. Matka, która się trudzi nad wyrabianiem w dzieciach dobrych przyzwyczajzeń, przygotowuje sobie dnie miłe i łatwe; podczas gdy, zostawiając przyzwyczajenia dzieci samym sobie, musi mieć ciągle utarczki z dziećmi. Przez cały dzień woła: »Zrób to!« — a dzieci tego nie robią; »Zrób tamto!« — one robią co innego. »Ale« powiecie, »choć przyzwyczajenie jest tak potężne, że może pomódz lub zaszkodzić dziecku, — myśleć o wszystkich przyzwyczajeniach, które trzeba wyrobić, musi być męczącym dla biednej matki. Czy nie może być nigdy swobodną ze swemi dziećmi?«

Kształtowanie przyzwyczajzeń staje się przyzwyczajeniem.

Tu znów przypomina się historia o pilnym wadhadle, zaniepokojonem myślą o ilości wahań, które je czekają. Muszą one iść, jedno za drugim i na każde jest sekunda czasu. Matka kształtuje jedno przyzwyczajenie naraz, czuwając tylko nad temi, które są już wytworzone. Jeśli ją przestrasza perspektywa nadmiernej pracy, — niech ograniczy ilość dobrych przyzwyczajzeń, które ma wyrobić. Dziecko, które wchodzi w życie powiedzmy z dwudziestu dobrimi przyzwyczajeniami, rozpoczyna z pewnym kapitałem, który z latami da nieobliczone zyski. Matka, która niedowierza swej zdolności do stałego wysiłku, powinna się pocieszyć dwiema rzeczami. Najpierw zdobywa ona sama przyzwyczajenie do kształcenia dzieci

w danem przyzwyczajeniu, w ten sposób, że przestaje ono być kłopotliwym, staje się nawet przyjemnością. Po drugie, najtrwalsze i najwybitniejsze przyzwyczajenia dziecka są te, o które matka się nie troszczy, a które ono przejmuje samo, obserwując co się mówi i czyni, myśli i czuje w jego domu.

Omówiliśmy już grupę nawpół fizycznych przyzwyczajzeń: do porządku, regularności, schludności, którymi dziecko powinno przesiąknąć, jeśli się tak wyrazić można. Ale to nie wszystko: przyzwyczajenie do grzeczności, uprzejmości, dobroci, szczerości, szacunku dla innych, albo odwrotnie — są to przyzwyczajenia, które dziecko wchłania w siebie, jak atmosferę swego domu, powietrze, w którym żyje i musi rosnąć.

Przyzwyczajenia, które daje atmosfera domowa.

### I. Przyzwyczajenie do skupiania uwagi.

Przejdźmy teraz do grupy przyzwyczajzeń umysłowych, które się zdobywa przez bezpośrednie ich kształcenie, nie za pomocą dawania ich przykładu. Na pierwszym miejscu postawimy przyzwyczajenie do skupiania uwagi, bo najwyższe zdobycze umysłowe zależą od stopnia, w jakim jest wyrobiona uwaga. Żeby wytłomaczyć, dlaczego przyzwyczajenie to ma tak dominujące znaczenie, musimy rozważyć działanie paru praw, którym ulegają myśli ludzkie. Uprzymiśnijcie sobie tymczasem skupienie uwagi, z jakim wykształcony fachowiec — prawnik, lekarz, literat przysłuchuje się opowiadaniu, odrzuca rzeczy zbyteczne, chwytą fakty, ocenia znaczenie każdej okoliczności i wyklada rzecz jasno i według określonej metody. Porównajcie to z błędzącym wzrokiem i cha-

otycznymi odpowiedziami ludzi niewykształconych — a zrozumiecie, że można różniczkować ludzi według ich zdolności do skupienia uwagi.

Umysł  
na łasce  
asocjacji.

Rozważmy istotę i działanie uwagi. Umysł — z jedynym wyjątkiem stanu nieprzytomności, nigdy nie próżnuje; myśli przechodzą przez mózg w dzień i w nocy, we śnie i na jawie, przy umyśle zarówno zdrowym, jak chorym. Przypisujemy sobie za wiele, sądząc, że jesteśmy twórcami myśli, które mamy. Możemy najwyżej dawać kierunek tym pasmom myśli w tych stosunkowo nielicznych chwilach, kiedy je regulujemy. Widzimy w snach, tych szybkich tańcach myśli, przebiegających mózg podczas lżejszego snu, jak w ogólnych zarysach myśli idą jedna za drugą. W majaczeniach bredzącego, w fantazyjach obłąkanego, w szczerbiotaniu dziecka, w niedołężnej mowie starca widzimy to samo: t. j. prawo, według którego myśli przechodzą przez mózg, kiedy są pozostawione samym sobie. Opowiadacie dziecku o szkle — chcecie żeby się zainteresowało z czego zrobione jest szkło i jaki jest z niego użytek. Nic z tego; przychodzi mu na myśl szklany pantofelek Kopciuszka; później opowiada o swojej matce chrzestnej, która mu podarowała łódeczkę; potem o okręcie, na którym wujek Henryk pojechał do Ameryki; potem się dziwi, dlaczego nie nosicie okularów, pozostawiając wam do zgadnięcia, że wujek Henryk je nosi. Ale ta paplanina dziecięca nie jest bezładną, podlega ona prawu kojarzenia wyobrażeń, według którego każda myśl wywołuje inną, z którą była kiedyś połączona — jak np. szkło i pantofelek Kopciuszka i dalej znów myśl, związana z Kopciuszkiem i t. d. To prawo asocjacji idei jest dobrym sługą, ale złym panem. Mieć jego pomoc w przypo-

minaniu sobie wydarzeń przeszłości, zajęć teraźniejszości — to niezmierna wygoda; ale być na łasce asocjacyi, nie mieć siły pomyśleć o tem, o czem się chce, tylko o tem, co »przyjdzie do głowy« jest prawie to samo, co być upośledzonym umysłowo.

Mocny wysiłek woli może nas w każdej chwili zmusić do skoncentrowania naszych myśli. Tak; ale mocne panowanie nad sobą jest kwiatem charakteru dojrzałego; i podczas gdy dziecko niema charakteru, ma przyrodzoną skłonność do mówienia, i kto potrafi je powstrzymać od rozmowy o grającym bąku na lekcji geografii, albo o kanapce lalki przy czasownikach francuskich? W tem jest właśnie tajemnica zmęczenia nauką w domu — dzieci przez cały czas myślą o czem innem, niż o lekcjach; albo, wyrażając się dokładniej, są na łasce tysiąca myśli, przelatujących jedna za drugą przez ich mózg. »Ach, panno Smith« mówiła mała dziewczynka do swej guwernantki, »tyle jest rzeczy do myślenia, ciekawszych niż lekcye!« Na czem polega niebezpieczeństwo? Nie na tem tylko, że dzieci tracą czas, którego szkoda, ale na tem, że tworzą w sobie przyzwyczajenie do bezładnej pracy umysłu i zmniejszają swą zdolność do wysiłku umysłowego.

Pomocy należy szukać nie w woli dziecka, ale w przyzwyczajeniu do skupiania uwagi, które powinno być wyrabianem już u małego dziecka. Niemowlę pomimo swej cudownej zdolności do obserwacyi, nie ma siły do skupienia uwagi; w jednej chwili upragniona zabawka wymyka się z niedbałych paluszków i wędrujące spojrzenie szuka nowej przyjemności. Nawet w tym okresie można kształcić uwagę: rzuconą zabawkę się podnosi, matka poka-

Wędrująca  
uwaga.

Przyzwyczajenie  
do skupiania  
uwagi  
powinno  
być wyrabiane  
w małym  
dziecku.

zuje ją przez kilka minut dziecku i to jest pierwszą lekcją uwagi. Później, jak widzieliśmy, dziecko się rwie do tego, żeby każdą rzecz zobaczyć i wziąć do ręki. Czuwajcie nad temi jego badaniami: przelatuje ono od przedmiotu do przedmiotu z mniejszem zastanowieniem się, niż motylek między kwiatami. Udziałem matki jest dopełnić bystrą zdolność obserwacyjną dziecka przez przyzwyczajenie do skupiania uwagi. Powinna ona czuwać nad tem, żeby dziecko nie fruwało od rzeczy do rzeczy, ale patrzyło na jedną wystarczająco długo, żeby ją naprawdę poznać. Mała Małgosia wpatruje się w stokrotkę, którą zerwała. Po chwili rzuca stokrotkę i zajęta jest kamyczkiem lub jaskrem. Ale matka chwyta szczęśliwą sposobność. Pokazuje Małgosi, że stokrotka jest jasnym żółtem oczkiem, otoczonym białymi płatkami jakby rzęsami; że to oczko leży sobie przez cały dzień w trawie i patrzy na wielkie słońce, nie mrugając jakby to zrobiła Małgosia, ale szeroko otwarte. I właśnie dlatego nazywa się *daisy*, »day's eye« (oko dnia), bo jej oko patrzy zawsze na słońce, które daje nam dzień. A jak Małgosia myśli, co ono robi w nocy, kiedy niema słońca? Robi to samo, co małe chłopcy i dziewczynki, zamyka swe oczko z jego białemi z różowym brzeżkiem rzęsami i idzie spać, aż się słońce znów rano ukaże. Stokrotka zaczyna zaciekać Małgosię; przygląda się ona kwiatkowi swemi wielkimi oczami, a kiedy matka skończyła mówić, przytula się i całuje ją. W ten sposób matka znajdzie drogę do tego, żeby każdy przedmiot w świecie dziecięcym wzbudzał zainteresowanie i był źródłem przyjemności.

Ale najtrudniejsza sprawa zaczyna się z chwilą, gdy rozpoczynają się lekcye w pokoju szkolnym. Nawet dziecko, które zdobyło przyzwyczajenie do skupiania uwagi na rzeczach, uzna słowa za nużące. Jest to punkt zwrotny w życiu dziecka, wymagający bacności i taktu matki.

Uwaga skierowana ku rzeczom; słowa są nużące.

Przedewszystkiem, nigdy nie pozwólcie dziecku, by marudziło przy kaligrafii albo rachunkach, drzemiąc z zeszytem przed sobą. Kiedy dziecko zaczyna głupieć przy lekcyi — jest to czas, żeby ją przerwać. Każcie mu robić inną lekcyę jak najmniej podobną do tej, a później wrócić do przerwanej z odświeżonym umysłem. Jeśli matka albo nauczycielka jest tak niedbałą, że dziecko próżnuje podczas lekcyi, powinna wyteńczyć całą swą umiejętność, żeby skierować myśl jego ku lekcyi. Lekcyja musi być odrobioną, ale powinna być miłą i przyjemną dla dziecka.

Nauczycielka powinna mieć pewne wiadomości o zasadach wychowania; powinna wiedzieć, jakie przedmioty są najbardziej odpowiednie do wieku dziecka i jak zrobić te przedmioty pociągającemi: powinna też wiedzieć, jak urozmaicić lekcye, żeby każda władza umysłu dziecka odpoczęła po wysiłku i coraz inna była powoływana do czynu. Powinna umieć wywołać u dziecka wysiłek przez chęć pochwały, wyprzedzenia innych, zrobienia postępów, przez żądzę wiedzy, miłość do rodziców, poczucie obowiązku, w ten sposób, żeby żadna z tych pobudek nie została nadużyta i nie zepsuła przez to charakteru dziecka. Niebezpieczeństwo, które w tym wypadku grozi, polega na tem, żeby nie wziąć jakiegoś innego pragnienia za żądzę wiedzy, która jest naturalną i odpowiadającą potrzebom wychowania.

Lekcye powinny być ponętne.

Rozkład  
lekcyj;  
określona  
praca  
w danym  
czasie.

Będę miała sposobność do omówienia tych rzeczy później, tymczasem przyjrzyjmy się domowemu pokojowi szkolnemu, opartemu na zdrowych zasadach. Przedewszystkiem jest w nim rozkład lekcyj, wyraźnie napisany, żeby dziecko wiedziało, co ma do roboty i jak długo ma trwać każda lekcya. Ta myśl, że określona praca ma być skończona w danym czasie jest cenną dla dziecka, nietylko jako kształcenie go w przyzwyczajeniu do porządku, ale i w pilności. Dziecko dowiaduje się, że jeden okres czasu nie jest »taki sam dobry, jak każdy inny«; że nie zostaje mu czasu na to, czego o właściwej porze nie zrobiło; a to przeświadczenie wzmacnia uwagę dziecka przy pracy. Dalej, lekcye są krótkie, rzadko dłuższe niż 20 minut dla dzieci poniżej lat 8-iu; a to dla paru przyczyn. Poczucie, że niema za dużo czasu na czytanie lub rachunki, trzyma umysł dziecka na baczności i pomaga mu w skupieniu uwagi. Dziecko ma czasu do nauczenia się jakiejś rzeczy akurat tyle, ile mu naraz potrzeba; i jeżeli lekcye są umiejętnie ułożone — powiedzmy najprzód idą rachunki, kiedy umysł jest jeszcze zupełnie świeży; dalej pisanie albo czytanie — ćwiczenia mniej lub więcej machinalne, jako odpoczynek, i t. d., przy programie mało się z dnia na dzień różniącym, ale opartym na tej samej zasadzie (lekcya wymagająca większego wysiłku umysłu na początku, po niej lekcya wymagająca tylko pilności) — w takich warunkach dziecko prze-  
rabia swe lekcye poranne bez śladu znużenia.

Nawet przy lekcjach regularnych i krótkich potrzebną jest od czasu do czasu podnieta dla wzmocnienia uwagi dziecka. Jego pragnienie uznania może wymagać podniety nietylko w formie słowa pochwały

ale czegoś w rodzaju nagrody dla uwieńczenia jego największych wysiłków. Ale nagrody dziecko powinno dostawać na następującej zasadzie: powinny one być naturalnym skutkiem jego dobrego prowadzenia.

Co jest naturalnym skutkiem pracy dobrze i szybko wykonanej? Czy nie używanie pełnego wypoczynku? Chłopiec miał rozwiązać dwa zadania w przeciągu dwudziestu minut: skończył je w ciągu dziesięciu minut; drugie dziesięć powinny należeć do niego, jako przez niego zapracowane; może on je spędzić swobodnie na zabawie w ogrodzie albo jak mu się będzie podobało. Ma on napisać sześć ładnych **m**, pisze sześć wierszy z jednym tylko ładnym **m** w każdym; czas przeznaczony na lekcję pisania minął i chłopiec nie ma ani chwili dla siebie; albo znów: potrafił on pokazać sześć dobrych **m** na pierwszej linii i ma resztę czasu na puszczanie okrętów lub zabawę w pociąg. Ta możliwość zabawy dla dzieci przez parę minut, które sobie zdobywają w końcu każdej lekcji przy nauce w domu, zastępuje przyjemność, jaką w szkole daje współdziałanie otoczenia i rywalizacja.

Naturalna nagroda.

Co do rywalizacji, która jest silnym środkiem podniecającym i podtrzymującym uwagę dzieci, odzywają się nieraz głosy przeciwne, dowodzące, że wychowawca powinien raczej tłumić, niż pielęgnować tę chęć wyprzedzenia innych, zrobienia lepiej niż inni, wzbudzającą uczucia wrogie. Tych, którzy robią coś najlepiej, spotyka odznaczenie i ono właśnie bywa często przyczyną nieszlachetnej rywalizacji. Ale dzieci są wychowane do życia w świecie, a w świecie wszyscy dostajemy odznaczenia, nagrody albo pochwały, albo jedno i drugie, zależnie

Rywalizacja.

od tego, o ile przechodzimy swą doskonałością innych — czy to idzie o football albo tennis, malowanie obrazów czy pisanie poezyi. Ci, co są na drugim miejscu, czują zazdrość i wrogie niezadowolenie; tak było od początku i bez wątpienia będzie zawsze. Jeśli dziecko ma iść w świat, gdzie panuje rywalizacya, może lepiej dla niego, jeżeli przejdzie przez podobną szkołę. Ale tu jest właśnie potrzebną praca matki. Ona może nauczyć dziecko być pierwszym bez próżności i być ostatnim bez goryczy, to znaczy może wychować go w takiej serdecznej miłości i sympatyi, że radość z powodzenia brata może zmniejszyć smutek spowodowany własnem niepowodzeniem, a współczucie dla brata, któremu się coś nie powiodło, nie pozostawi miejsca na chlubienie się własnem zwycięstwem. Pozatem, o ile system odznaczeń ma być używany jako podnieta dla uwagi i wysiłków, odznaczenia powinny być dawane raczej za postępowanie niż za zdolności — to znaczy każdy może ich dopiąć: każde dziecko może dostać odznaczenie za punktualność, porządek, uwagę, pilność, posłuszeństwo, grzeczność; i dlatego odznaczenia tego rodzaju mogą być dawane bezpiecznie, bez pozostawiania pięknego uczucia niesprawiedliwości w sercu dziecka, które nie zostało odznaczone. Rywalizacya staje się zabójczą, jeśli się jej używa do pobudzenia wysiłku umysłowego, bo pragnienie wiedzy zmniejsza się, jak tylko zaczyna działać chęć wyprzedzenia innych. Należy przyznać, że odznaczenia wszelkiego rodzaju, nawet za postępowanie, odprowadzają uwagę dzieci od ich właściwej pracy, która jest sama w sobie wystarczająco ciekawą, żeby

zatrzymać ich uwagę i zapewnić dobre prowadzenie się.

To, że dziecko powinno pilnie pracować, żeby dogodzić rodzicom, którzy tyle dla niego zrobili, — może być argumentem używanym od czasu do czasu, ale nie często. Jeśli matka gra wciąż na uczuciach dziecka, jeśli jako pobudkę do dobrego postępowania podaje mu wciąż: »Zrób to, żeby się podobać matce«, »Nie martw biednej matki«, ustanawia się stosunek ciężki zarówno dla rodziców, jak i dziecka, istotne przyczyny postępków stają się mniej jasne, a dziecko, nie chcąc się wydać nie kochającym, kończy na tem, że się staje fałszywe.

Przywiązanie jako siła działająca.

Najsukuteczniejszym środkiem pobudzenia i podtrzymania uwagi dzieci jest pojętność samej wiedzy i żądza jej, która jest właściwa dzieciom. Ale jak skutecznie źli nauczycielowie mogą wyleczyć dzieci z każdego pragnienia wiedzy, wskazuje nam niejednen pokój dziecienny. Będę miała zresztą sposobność powiedzenia paru słów o tem nieco później.

Pojętność wiedzy.

Jest oczywiście, że uwaga nie jest zdolnością umysłową; właściwie nawet nie wszystkie czynności umysłowe możemy określić jako zdolności. Uwaga nie jest nawet czynnością, ale prosto faktem zastosowania całej siły umysłowej do przedmiotu, którym się zajmujemy. Ten akt, powołujący do pracy cały umysł, może być wykształcony jako przyzwyczajenie wolą rodziców czy nauczyciela, który pociąga i utrzymuje uwagę dziecka za pomocą odpowiednich podnieć.

Co to jest uwaga?

Kiedy dziecko dorasta, uczą je używać własnej woli, przymuszając się do uwagi niezależnie od najpojętniejszych przeszkód z zewnątrz. Trzeba je

Skupienie uwagi za pomocą wysiłku.

nauczyć pewnego uczucia tryumfu w tem panowaniu nad sobą i skupieniu własnych myśli. Nauczcie je, na czem polega prawdziwa trudność, powiedzcie mu, że nieustanny proces myślenia jest cechą jego umysłu, ale, że myśli pozostawione samym sobie będą zawsze przechodziły z przedmiotu na przedmiot i że walka i zwycięstwo, którego się od dziecka wymaga — to skoncentrowanie myśli na przedmiocie, którym się ono zajmuje. »Spełniłeś swój obowiązek» — te słowa ze spojrzeniem pełnem zadowolenia i miłości ze strony matki są nagrodą dla dziecka, które zrobiło wysiłek mocą swej rosnącej woli. Ale uwaga jest przeważnie rezultatem wykształconego umysłu; to znaczy można być uważnym tylko w miarę tego, jak się ma siłę umysłową dla samodzielnego rozwinięcia przedmiotu, nad którym się pracuje.

Trudno jest przecenić znaczenie tego przyzwyczajenia do skupiania uwagi. Należy ono, jak to już nieraz podnoszono, do dziedziny dostępnej każdemu i powinno być pierwszym przedmiotem dyscypliny umysłowej. Jakiegokolwiek byłyby zdolności przyrodzone dziecka, może ono zrobić z nich użytek tylko wtedy, gdy ma należycie rozwinięte przyzwyczajenie do skupiania uwagi.

Tajemnica  
przeciąże-  
nia pracy.

Dla uniknięcia wielu przykrych chwil, tej ciężkiej walki pomiędzy obowiązkiem a upodobaniem, trzeba by było, żeby matka postanowiła nie obarczać dziecka lekcją, której ono nie może oddać się całą duszą. Nie jest to trudne; trzeba tylko od początku baczyć, żeby się w dziecku nie utworzyło przyzwyczajenie do nieuwagi. W ostatnich czasach mówiono dużo o przepracowaniu; my tu zwróciliśmy uwagę na parę przyczyn, które je wywołują. Jedną z najczęst-

szych jest brak przyzwyczajenia do skupiania uwagi. Sądzę, że przyznamy wszyscy, że męczą nas nie te rzeczy, które robimy, ale te, których zaniebujemy, tem poczuciem, żeśmy coś opuścili, przykrością pośpiechu, z jakim się rzucamy do swej pracy. A to jest prawie jedyną przyczyną niepowodzenia pracy u zdrowego chłopca lub dziewczynki: błąkające się myśli przeszkadzają w ujęciu lekcyi we właściwej chwili; lekcyja staje się postrachem, którego by się chciało uniknąć; a uczucie straty męczy młodzieckiego pracownika więcej, niż zmęczyłoby uważne wysłuchanie dwunastu takich lekcyi.

Co do pracy w domu, rodzice mogą jeszcze dać dużo korzyści dzieciom, które zaczynają chodzić do szkoły, nie pomagając im, bo to nie jest konieczne. Wyobraźmy sobie taki wypadek: »Biedna Anusia nigdy nie kończy lekcyi przed wpół do dziesiątej, tyle ma naprawdę roboty«; »Biedny Tomuś siedzi nad książką do dziesiątej; nigdy nie widzujemy dzieci wieczorem«, mówią strapieni rodzice, i pozwalają dzieciom iść dalej w tym kierunku, zabójczym dla zdrowia fizycznego i zdolności umysłowych.

Praca  
domowa  
ucznia  
szkoły.

Przyczyna złego leży rzadko w lekcyach, dużo częściej w samych dzieciach. Siedzą one próżnując nad książką, a trochę zdrowego leczenia w domu uwolniłoby je od tej choroby. Dajcie im ściśle oznaczoną ilość minut na ich pracę domową; uważajcie je, milcząc, za winne, jeśli nie ukażą się po upływie tego czasu, nie dopuście słowa lub spojrzenia współczującego; a w chwili, gdy minął czas, przeznaczony na lekcyje, rozpocznijcie w salonie jaką przyjemną grę lub ciekawą powiastkę. Powoli dzieci przekonają się, że możliwem jest skończyć w czas le-

Skuteczne  
leczenie  
lenistwa  
w domu.

kcyę, żeby mieć po nich przyjemny wieczór; a lekcye będą zrobione o wiele lepiej przy skoncentrowanej uwadze. Jednocześnie jednak musimy potępić zwyczaj zadawania lekcyi do domu, conajmniej dla dzieci do lat czternastu. Dzieci tracą w ten sposób korzystne połączenie życia szkolnego i domowego. Zresztą w rannych godzinach można przejść swobodnie pełny

f  
Nagrody i kary powinny być skutkami, wynikającymi z postępowania.

kurs nauk.

Omawiając środki podtrzymywania uwagi, musieliśmy potrącić i o kwestyę dyscypliny: rozdawanie nagród i kar, co do których każda mało wprawna piastunka lub bona czuje się kompetentną. Kwestya ta ma swoją podstawę naukową: istnieje prawo, kierujące wszystkimi nagrodami i karami; powinny one być przyznaczonymi skutkami postępowania, a w każdym razie powinny stać z nimi w związku, powinny naśladować o ile to nie jest ze szkodą dla dziecka to, na co podobne postępowanie zasłużyło by w życiu późniejszym. Miss Edgeworth<sup>1)</sup> w swem opowiadaniu p. t. Rozamunda i purpurowy słoik stoi na właściwem stanowisku, choć sam wypadek jest trochę dziwaczny. Małe dziewczynki rzadko kiedy napierają się czerwonych słoików, które widzą w oknach apteki; ale że powinniśmy cierpieć za swoją samowolę w zdobywaniu tego, co jest niepotrzebne i zaniebdywaniu tego, co konieczne, to jest jedną z lekcyi życiowych, której musimy się nauczyć, i dlatego jest najzupełniej właściwą lekcją dla dziecka.

Skutki naturalne i wychowawcze.

X  
Rozdawanie kar i nagród na tej zasadzie wymaga oczywiście cierpliwej rozwagi i stałości ze strony matki. Powinna ona rozważyć, jaka wada

<sup>1)</sup> Znana i bardzo lubiana autorka opowiadań moralnych (Moral tales). Żyła 1767—1849.

dziecka jest przyczyną jego złego postępowania; powinna wymierzyć karę przeciwko tej wadzie i powinna umieć patrzeć na chwilowe cierpienie dziecka dla jego stałego dobra.

W istocie kara jest rzadko potrzebną tam, gdzie dzieci są chowane starannie. Ale zdarza się nieustannie, że dziecko, które zrobiło coś dobrze, zdobywa jakąś naturalną nagrodę (jak na przykład owe dziesięć minut w ogrodzie), którą traci inne dziecko, bo wykonało swoją pracę gorzej. Jeśli matka równa tych dwoje dzieci, postępuje błędnie, robiąc krzywdę nie temu dziecku które zrobiło dobrze, ale temu, które zrobiło źle, gdyż w ten sposób zachęca je dobrowolnie do powtórzenia jego niedbalstwa. Działając na dziecko tą dyscypliną skutków, matka powinna mieć wiele taktu i dyskrecyi. W wielu wypadkach naturalnym skutkiem winy dziecka bywa właśnie to, do czego ona ma obowiązek nie dopuścić. Wtedy ogląda się za innym skutkiem winy, który by mógł mieć wychowawczy wpływ na dziecko: na przykład, jeśli chłopiec zaniedbuje naukę, naturalnym skutkiem tego jest, że zostaje nieukiem; ale pozwolić na to byłoby występniem niedbalstwem ze strony rodziców.

## II. Przyzwyczajenie do pilności.

Przyzwyczajenie do pracowitości umysłu i pilności kształci się temi samemi środkami, co przyzwyczajenie do skupiania uwagi. Dziecko, które pilnie ślęczy nad swoją pracą, może być przyzwyczajone do szybkiego wysiłku umysłowego. Nauczycielka sama powinna być bystrą, powinna oczekiwać na

Szybki  
wysiłek  
umysłowy.

tychmiastowych odpowiedzi, bystrej myśli, szybkiej pracy. Żółw będzie pozostawał w tyle za zającem, ale trzeba go nauczyć się ruszać, codzień trochę prędeej. Pracujcie stale nad wyrobieniem szybkości w pojmowaniu i wykonywaniu, a osiągniecie ją z pewnością.

Pilność  
powinna  
być pod-  
niecaną.

Tyle o pilności. Nie trzeba pozwolić dziecku dojść do stanu, w którym mówi: »Ach, tak się zmęczyłem rachunkami«, albo »historią«. trzeba podniecać jego pilność; musi mieć zawsze przed sobą coś przyjemnego; i stała niezmordowana pilność będzie uważana za szczytną, podczas gdy zmienna, chwiejna uwaga i wysiłek zostaną potępione.

### III. Przyzwyczajanie do myślenia.

»Lew«.  
Procesy  
składające  
się na  
myślenie.

Czynna praca mózgu jest znana psychologom pod różnymi nazwami i podzielona na rozmaite procesy: nazwijmy ją myśleniem, co będzie wystarczająco dokładnem dla celów wychowawczych; ale przez »myślenie« rozumiejmy istotny, świadomy wysiłek umysłu, nie zaś fantazyę, przelatującą przez nasz umysł bez żadnego wysiłku z naszej strony. Jako przykład, niech nam posłuży opowiadanie przytoczone przez arcybiskupa Thompsona w jego *Prawach myśli*<sup>1)</sup>: — »Kiedy kapitan Head podróżował po pampasach południowo-amerykańskich, przewodnik jego zatrzymał go nagle i wskazując wysoko w powietrze, wykrzyknął: »lew«. Podróżnik zdzi-

<sup>1)</sup> Przykład ten, przytoczony przez zdolnego psychologa, jest tak znakomitym, że przytaczam go więcej niż jeden raz,

(*Frzyp. aut.*).

wiony tym wyrazem, któremu towarzyszył ruch w górę, podniósł oczy i z trudnością dojrzał na niezmiernie wysokości lot kondorów, kołujących w górze w jednym określonym miejscu. Pod tem miejscem na ziemi, daleko poza polem widzenia podróżnika i jego przewodnika, leżała padlina końska, a nad nią, o czem dobrze wiedział przewodnik, stał lew, któremu przyglądały się z zazdrością kondory, szybując po wysokości powietrznej. Znak ten, dany przez ptaki, był dla przewodnika tem, czem dla podróżnika mógł być tylko widok lwa — źródłem zupełnej pewności co do jego istnienia. Był to proces myślowy, który był równie łatwy dla niego, jak podniesienie oczu do góry, a który od nas, nieprzyzwyczajonych do przedmiotu, wymagałby wielu wysiłków myśli i pewnej ilości pracy. Widok kondorów uprzytomnił mu, że musiała być obok jakaś padlina: ale ponieważ kołowały nad nią, zamiast się rzucić na zdobycz, wywnioskował z tego, że jakieś inne zwierzę musiało je uprzędzić. Co to było, pies czy szakal? Nie, kondory nie bałyby się odpędzić ich lub podzielić z nimi zdobyczy; musiało to więc być jakieś wielkie zwierzę; a ponieważ w sąsiedztwie były lwy, więc wywnioskował z tego, że jeden z nich musiał tam być«. Wszystkie stadya procesu myślowego zawarł on w jednym wyrazie: »lew«.

Tego rodzaju ćwiczenia powinna zawierać mniej więcej każda lekcya: odnajdywanie skutków jakiejś przyczyny i odwrotnie, porównywanie rzeczy, t. j. znajdowanie ich podobieństw i różnic, wyprowadzanie wniosków: przyczyn czy skutków — z danych przesłanek.

#### IV. Przyzwyczajenie do tworzenia wyobrażeń.

Znaczenie  
opowieści  
fantasty-  
cznych.

Wszystkie lekcye są polem wprawy dla władzy myślowej dzieci — jedne mniej, drugie więcej. Trzeba je przeplatać umiejętnie, żeby po bardziej machinalnych wysiłkach następowały bardziej intelektualne, i żeby po wysiłkach umysłu szło miłe natężenie wyobraźni. Wspomnijmy tu o szkodzie, jaką przynosi zapełnienie książek dziecinnych pierwiastkami śmieszności, zabawnymi na niekorzyść innych lepszych rzeczy. *Alice in Wonderland* («Alicya w krainie cudów») jest uroczym stekiem bredni, którego nie wyrzekną się ani starzy, ani młodzi; ale wątpię czy dziecko, które to czyta, ma te cudowne fantazyje, wyobrażanie sobie rzeczy nieznanych, które zdobywa, czytając *Robinsona szwajcarskiego*.

Warto to rozważyć w związku z książkami gwiazdkowemi dla dzieci. Książki »zabawne«, kształcą nie zdolność wyobraźni, ale odczucie rzeczy fantastycznych; i choć życie jest przyjemniejsze przy posiadaniu tego odczucia, pielęgnowane zanadto staje się ono bezmyślnem przyzwyczajeniem. *Diogenes i niegrzeczni chłopcy w Troi* są bardzo zabawni, ale nie jest to rzecz, którą dzieci mogą przeżywać raz po raz i robić z niej przedmiot swych zabaw tak, jak wszyscy robiliśmy to z *Robinsonem Kruzoem*. Dzieci powinny mieć książki »zabawne«, ale nie dawajcie im zawiele błahostek do czytania.

Bajki  
zwykle  
i bajki  
fantasty-  
czne.

Powiastrki o zabawach, wadach i cnotach dzieci będących w tych samych warunkach życiowych nie pozostawiają znów wiele pola dla wyobraźni. Dzieci znają to wszystko tak doskonale, że nigdy się im

nie zdarzy bawić się w sytuacje zawarte w tych powiastkach, albo nawet przeczytać je więcej, niż raz. Ale dajcie im opowiadania fantastyczne, sceny odbywające się w innych krajach i czasach, przygody bohaterskie, ucieczki pełne niebezpieczeństw, cudowne bajki, w których nic się nie rozbija brutalnie o niemożliwość — nawet takie, gdzie wszystko jest niemożliwe, o czym dzieci wiedzą, a jednak wierzą.

Są one nietylko dla rozrywki dzieci. Nie jest niemożliwe, że potomność uzna nas za pokolenie o upośledzonej wyobraźni a przez to mniej zdolne do pojęć wielkich i wysiłków bohaterskich. Jesteśmy bowiem zdolni do szeroko zakreślonego czynu na rzecz jakiejś osoby czy sprawy tylko wtedy, kiedy może ona zająć cały nasz umysł i wykluczyć przez to zajęcie się własną osobą. Nasi powieściopisarze mówią, że nie pozostaje im żadne pole dla wyobraźni; mogą więc tylko opisywać rzeczy realistycznie takimi, jakimi są. Ale wyobraźnia jest niczem, jeżeli nie jest twórczą, jeżeli nie widzi nie tylko tego, co jest uchwytnie, ale tego co jest poetyczne i możliwe do wyobrażenia w danych warunkach.

Ale wyobraźnia nie wchodzi wykształcona i rozwinięta do umysłu, jak do pustego domu; jak każda władza umysłowa jest ona tylko zarodkiem, który rośnie zależnie od tego, jak się go karmi. Dzieciństwo, ten wiek wiary, jest czasem odpowiednim dla jej karmienia. Dzieci powinny doznawać tej radości przebywania w dalekich krajach, jako osoby inne, w innych czasach, żyjąc cudownem podwójnem życiem. I radość tę znajdują przeważnie w swych książkach z baj-

Wyobraźnia i pojęcie o rzeczach wielkich.

Wyobraźnia rośnie.

kami. Lekcje, jak historia i geografia, powinny kształcić ich zdolność wyobraźni. Jeśli dziecko nie przeżywa czasów, o których mówi jego lekcya historyi, nie czuje się u siebie w krajach, które opisuje jego nauczyciel geografii, lekcye chybiają celu. Ale niech lekcye będą najlepsze, galerya wyobraźni dziecka pozostanie ubogą w obrazy, jeśli nie znalazło ono swej drogi do królestwa baśni.

Zdolność  
myślenia  
przychodzi  
przez  
wprawę.

Rozważymy w innym miejscu, jak należy prowadzić lekcye dzieci, żeby nauczyć je myśleć. Tu wspomnimy, że zdolność myślenia, jak umiejętność pisania i ślizgania się, przychodzi przez wprawę. Dziecko, które nigdy nie myślało, nigdy nie myśli i prawdopodobnie nie będzie myślało. Czyż niema ludzi, którzy przechodzą przez życie nie używając prawie wcale swego umysłu? Dziecko powinno myśleć, powinno doszukiwać się przyczyn zjawisk codziennych i z każdym dniem więcej. I dzieci i rodzice są przysposobieni do tego procesu wychowawczego. Dziecko pyta: »dlaczego?« i matka odpowiada, dumna z przejawu myśli u dziecka. W tem pytaniu: »dlaczego?« tkwi już słaby zaatek spekulacyi umysłowej, ale jestto najlżejszy i najbardziej powierzchowny wysiłek umysłu. Niech matka zapyta: »dlaczego?« i dziecko niech odpowie, jeśli może. Kiedy dziecko zapozna się należycie z jakimś zjawiskiem, można mu wytłomaczyć jego przyczynę a spamięta ją. Każdy spacer powinien nasuwać dzieciom jakieś pytania, pobudzające do myślenia. — »Dlaczego listek płynie po wodzie a kamyk tonie?« i t. d.

## V. Przyzwyczajenie do pamiętania.

Pamięć jest składem dla wszelkiej wiedzy, którą posiadamy, i na podstawie tych składów, ulokowanych w pamięci, jesteśmy uważani za istoty mniej lub więcej inteligentne. Dzieci się uczą, żeby pamiętać. Nie możemy powtórzyć wielu rzeczy których nauczyliśmy się i doświadczyliśmy w dzieciństwie, a jednak utworzyły one podstawę dla dalszej wiedzy; późniejsze wiadomości i przekonania wyrosły z tego, czegośmy się uczyli i cośmy wiedzieli kiedyś. Jest to nasz kapitał zakładowy, z którego procentów korzystamy, choć go nie możemy zrealizować. Wiele rzeczy, których się nauczyliśmy lub doświadczyliśmy, pozostaje nie tylko na składzie w naszej pamięci, ale jest naszym kapitałem użytkowym, — możemy go używać, przypomnieć sobie każdą rzecz na żądanie.

Ta pamięć, na którą działa akt przypomnienia, jest naszą najcenniejszą zdobyczą.

Istnieje jeszcze trzeci (fałszywy) rodzaj pamięci — fakty i myśli, przelatujące przez mózg, ale nie stanowiące jego części i niknące przy pierwszym wysiłku, kiedy np. rejent przypomina sobie całą swoją wiedzę dla napisania aktu jakiejś sprawy i w tej chwili wszystko to zapomina; albo uczeń »kuje« do egzaminu, notuje to, czego się nauczył, a wkrótce wszystko to znika z jego pamięci; jak mówi Ruskin: »Kują, żeby przejść, nie, żeby wiedzieć; przechodzą — i nie wiedzą«. Że rejent, lekarz może zapomnieć wypadek, którym się przestał zajmować, wydawca — książkę, którą odrzucił — jest to dla niego pożyteczne i ta sztuka zapominania nie jest bez korzyści; ale co

Pamiętanie  
i przy-  
pomnienie.

Pamięć  
»fałszywa«.

się stanie z chłopcem, któremu po roku pracy zostało tylko miejsce w klasie?

Pamięć  
jako no-  
tarka  
w substan-  
cyi  
mózgowej.

Nie możemy tu omówić wyczerpująco wszystkiego, co dotyczy pamięci; spróbujmy jednak odpowiedzieć na parę pytań, które się same narzucają. Jak się to dzieje, że pamiętamy coś? Jak zdobywamy możliwość użytkowania pamiętanych faktów — to jest przypominania sobie ich? I w jakich warunkach zdobywamy wiedzę, która nie idzie ani na rozwój mózgu i umysłu, ani nie jest do użytkowania w razie potrzeby, ale zamieszkuje w mózgu na krótko i od razu się ulatnia? Interesuje nas ten cudowny wynalazek — instrument, który pamięta powiedziane słowa i po stu latach potrafi oddać mowę czy wykład temi samymi wyrazami w tym samym tonie, co ją wygłoszono. Takim instrumentem jest funkcya umysłowa, zwana pamięcią, za pomocą której wrażenia przyjmowane przez mózg, przypominają się machinalnie; taką jest przynajmniej teoria, prawie ogólnie przez fizyologów uznana. To znaczy, umysł poznaje pewne fakty, a substancya nerwowa je przypomina.

W jakich  
warunkach  
powstaje  
pamięć.

Teraz powstaje pytanie: W jakich warunkach tworzy się taka odbliska faktu czy zdarzenia na substancji nerwowej? Czy jest ona stałą? Czy mózg może przyjąć nieograniczoną ilość tego rodzaju wrażeń? Z doświadczenia codziennego i z przykładów, cytowanych przez psychologów, wynika, że każdy przedmiot czy myśl, przyjęte z uwagą, zostawiają pewnego rodzaju ślad w mózgu, który, jak się mówi, utrwala je w pamięci. Innemi słowy, zwróćcie na chwilę swą niepodzielną uwagę na jakiś przedmiot, a będziecie go pamiętali. Zwykle wyrażenie, określa-

jące ten fakt jest bardzo dobitne. Mówimy: »Ten widok, dźwięk czy uczucie zrobiło na mnie silne wrażenie«. Jest to dokładnie to, co się stało: skierujcie uwagę do jakiegoś faktu czy wypadku i pamiętacie go: wraził się on, wbił w substancję mózgową. Wniosek stąd prosty. Chcecie, żeby dziecko pamiętało? Skierujcie całą jego uwagę, jakby skupione spojrzenie jego umysłu na fakt, o którym ono ma pamiętać; i dziecko go posiędzie. Za pomocą procesu, podobnego do fotografowania (!) fakt ten czy myśl są sfotografowane przez mózg dziecka, i kiedy będzie starcem, pamięć o tem zdarzeniu może jeszcze błysnąć przed nim.

Ale nie wystarczy mieć przypadkowe, błyskawicznie przebiegające przypomnienia. Potrzebujemy zdolności przypominania sobie na zawołanie; a do tego trzeba czegoś więcej, niż przygodnego aktu uwagi, który wywołał jedno luźne wrażenie. Przypuśćmy naprzykład, że ucząc dobrze, skierowujemy uwagę dziecka do czasownika *avoir* i ono go pamięta, to znaczy pewna nieskończona drobna zmiana w tkance mózgowej pamięta i zatrzymuje ten czasownik francuski. Ale jeden czasownik nic nie znaczy; chcecie dziecko nauczyć po francusku i dlatego powinniście nie tylko koncentrować uwagę dziecka na każdej nowej lekcji, ale każda z nich musi się tak splatać z poprzednią, że dziecko nie może przypomnieć sobie jednej bez przypomnienia wszystkich innych w ich stopniowym szeregu. Fizyczny skutek takiej metody polega na tem, że każda nowo wyrosła tkanka w mózgu układa się, że się tak wyrażę, na poprzedniej; to znaczy, mówiąc przeźrocznie, pewien dział mózgu może być uważany za

Przypomnienie  
i prawo  
asocjacji.

przepojony językiem francuskim. Jest to praktycznym zużytkowaniem prawa o asocyacji idei, którego lekceważenie często unicestwia nawet skutki dobrej nauki. Nauczycielka zadawalnia się wywołaniem pojedynczego wrażenia, które się odtwarza tak, jak powstało — przy jakimś przygodnym przypomnieniu; tymczasem powinna ona kuć ogniwo łańcucha, którym wyciągnie żadaną rzecz niby kubek ze studni. Może czytelnik słyszał o D-rze Pick'u, który utworzył cały system mnemoniki, oparty na tych dwóch zasadach: uwadze i assocyacji. Cokolwiek możemy sądzić o ich zastosowaniu, podstawa jego twierdzenia jest słuszną.

Każda  
lekcyja  
musi się  
powoływać  
na poprzednią.  
Zdolność  
notowania  
w mózgu  
nie posiada  
granic.

Niech każda lekcyja pochłania całkowicie uwagę dziecka i niech się splata tak z poprzednią, że jedna musi przypominać drugą, ta znów poprzedzając ją i tak dalej, aż do początku.

Łatwo zdobyta wiedza, opierająca się tylko na pamięci słów nie podlega tym prawom. Dziecko uczy się czegoś »na pamięć«, recytuje jak papuga, a po krótkim czasie nie pozostaje w pamięci nic; rzecz ta nie została wcale zanotowaną w mózgu. Na to potrzeba czasu; czasu dla tego obejmującego spojrzenia umysłu, który nazywamy uwagą i dla wyrośnięcia tkanki mózgowej w przystosowaniu do nowego pojęcia. Przy tych warunkach wydaje się, że zdolność pamiętania nie ma granic. Z wyjątkiem takiego np. wypadku: dziewczynka uczy się po francusku i mówi dosyć dobrze; kiedy jest babką, zapomniała ten język zupełnie do ostatniego słowa. W tym wypadku język musiał nie być używany; dziewczynka nie czytała nie słyszała lub nie mówiła po francusku od dzieciństwa do starości.

Przez to staje się oczywiście, że utrwalenie tej pamięci języka francuskiego, odbitego jakby w mózgu, wymagało częstego chodzenia po drodze, którą on sobie wyźłobił.

Nabyć jakąś wiedzę czy umiejętność, a później pozostawić ją gdzieś nieużywaną w zaniedbanym kącie mózgu, to praca najzupełniej bezużyteczna. Jeśli niema łańcucha asocjacji do wyciągnięcia kibelka ze studni — to jest to samo, jakby wcale nie było wody. Każdy przedmiot nasunie odpowiedni sposób utworzenia tych ogniwi. Dziecko ma dziś lekcję o Szwajcaryi, jutro o Holandyi, można je połączyć faktem, że te dwa kraje nie mają nic wspólnego ze sobą; co ma jeden, tego nie ma drugi. Innym razem znów znajdziemy asocjację podobieństwa, nie kontrastu. Z własnego doświadczenia wiemy, że kolory, miejsca, dźwięki, zapachy przypominają nam o ludziach i wypadkach; ale ogniwa tego rodzaju, dotyczące wrażeń czysto zmysłowych, z trudnością mogą być zużytkowane w wychowaniu. Ogniwo łączące dwie rzeczy musi dotyczyć ich istoty

Ogniwa  
asocjacji  
są niezbędne  
dla  
przypomnienia.

## VI. Przyzwyczajenie do doskonałego wykonania.

»Stosuj doskonałość do wszystkiego, co robisz« — to zasada, przy stosowaniu której wychowanie może dać dużo korzyści. My, Anglicy, jako naród, myślimy zawiele o osobach, zamało o rzeczach, przy wykonaniu. Pozwalamy swym dzieciom wycinać obrazki, pisać listy, obrębiać, szyć sukienki dla lalek, robić drobne roboty stolarskie — byle jak, w przesądzeniu, że powoli będą robiły lepiej. Inne narody, np. Niemcy i Francuzi patrzą na tę kwestyę

Przyzwyczajenie do odrzucania roboty niedoskonalej.

filozoficzniej: wiedzą, że jeśli dzieci zdobędą przyzwyczajenie do odrzucania roboty niedoskonałej, zachowują je jako dorośli mężczyźni i kobiety. Pamiętam, jak byłam zachwyconą pracą klasy składającej się z blisko czterdzieściorga dzieci sześć- i siedmioletnich, w szkółce początkowej w Heidelbergu. Była to lekcja pisania połączona z ustnym nauczaniem nauczyciela, który pisał każdy wyraz na tablicy. Dzieci zaczęły pokazywać swe tabliczki jedną po drugiej i nie spostrzegłam ani jednej błędnej lub krzywej litery na czterdziestu tabliczkach. Tę samą zasadę »doskonałości« przeprowadza ostatnia wystawa prac szkolnych we Francji. Nie było tam ani jednej pracy z błędami, które mogłyby być wytłumaczone ze względu na to, że chodziło o pracę dzieci.

Dziecko  
powinno  
wykony-  
wać prace  
w sposób  
doskonały.

Nie trzeba dawać dziecku pracy, której nie może wykonać doskonale, a wtedy ta doskonałość powinna być wymagana od dziecka jako coś, co się samo przez się rozumie. Naprzykład, każe mu się napisać całą tabliczkę kresek o różnych nachyleniach i w różnej odległości jedna od drugiej; męczy go to moralnie i szkodzi jego oczom. Niech napisze sześć kresek; nie całą tabliczkę, ale sześć doskonałych kresek równych i na równej odległości jedna od drugiej. Jeśli zrobi dwie złe, niech samo wskaże błąd i pisze starannie dalej, dopóki nie wypełni zadania; jeśli nie zrobiło tego dziś, robi naza-jutrz i na trzeci dzień, a kiedy się te sześć doskona-łych kresek zjawi, niech to będzie sposobnością do tryumfu. Niech to samo się dzieje z jego małymi zadaniami z malarstwa, rysunku lub budownictwa — niech wszystko będzie dobrze wykonane. Niech

się wstydzi domku z kart, który nie chce stać. Z przyzwyczajeniem do »doskonałej roboty« łączy się przyzwyczajenie do kończenia raz zaczętej pracy. Tylko w rzadkich wypadkach można pozwolić dziecku zając się czemś nowem, dopóki nie skończyło swej ostatniej roboty.

### VII. Pewne przyzwyczajenia moralne — posłuszeństwo.

Jesteśmy zmuszeni do omówienia w sposób po-  
bieżny i niewystarczający niektórych przyzwycza-  
jeń moralnych, które matka powinna wyrobić w dzie-  
ciach. Ale to, cośmy powiedzieli o pielęgnowaniu  
przyzwyczażeń wogóle, należy zastosować do ka-  
żdego poszczególnego przyzwyczajenia.

Pierwszem i nieskończeniem doniosłem jest przy-  
zwyczajenie dziecka do posłuszeństwa. W istocie po-  
słuszeństwo jest jedynym obowiązkiem dziecka i dla  
tego każdy inny jego obowiązek jest spełniany jako  
coś, w czym należy usłuchać rodziców. Nietylko to:  
posłuszeństwo jest jedynym obowiązkiem człowieka —  
posłuszeństwo sumieniu, prawu, Boskiemu kierun-  
kowi.

Całokształt  
obowiązków  
dziecka.

Znamiennem jest, że każde z trzech kuszeń Zba-  
wiciela w pustyni jest namową nie do popełnienia  
wyraźnego grzechu, ale do aktu samowoli, stanu  
wprost przeciwnego, niż posłuszeństwo, będącego źró-  
dłem wielu nierozsądnych postępów dzieci.

Jeśli rodzice uświadomią sobie, że posłuszeń-  
stwo nie jest obowiązkiem przygodnym, którego speł-  
nienie zależy tylko od nich i od dziecka, ale że są  
działaczami wyznaczonymi dla wychowania, wyro-

Posłuszeń-  
stwo nie  
jest obo-  
wiązkem  
przypad-  
kowym.

bienia w dziecku inteligentnego posłuszeństwa jednostki, umiejącej panować nad sobą i wykonywać prawo, to rozumieją, że nie mają prawa szczędzić dziecku okazji do posłuszeństwa i że każdy fakt nieposłuszeństwa u niego jest bezpośredniem potępieniem rodziców. Zrozumieją oni także, że podstawą do posłuszeństwa dziecka powinno być nie dowolne powiedzenie: »Zrób to i to, bo tak ci powiedziałem«, ale upomnienie apostołskie: »Dzieci, słuchajcie waszych rodziców w Bogu, albowiem to jest sprawiedliwe«.

Dzieci  
powinny  
pragnąć  
być po-  
słuszne.

Przyzwyczajenie do posłuszeństwa tworzy się tylko wtedy, kiedy wola dziecka bierze udział w akcie posłuszeństwa, kiedy słucha, bo jego poczucie sprawiedliwości budzi w nim pragnienie posłuszeństwa, wbrew pokusom samowoli. W życiu późniejszym przyzwyczajenie to ułatwia dziecku używanie swej siły woli przeciwko skłonnościom, które je ciągną ku różnym wybrykom. Mówią, że dzieci rodziców bardzo ścisłych w wymaganiu dokładnego posłuszeństwa, schodzą na złą drogę, że sieroty i różne przybłądy, wychowywane w surowej dyscyplinie, czekają tylko okoliczności, żeby się z pod niej wyłamać. Jest to najzupełniej słuszne. Dzieje się tak dlatego, że w tych wypadkach niema stopniowego kształcenia w dziecku przyzwyczajenia do posłuszeństwa, niema stopniowego wprzęgania woli dziecka w służbę i dobrowolną ofiarę najwyższemu prawu. Biedne dzieci są poprostu przymuszane do poddawania się woli, to znaczy samowoli innej osoby, nie dlatego, że »to jest sprawiedliwe«, ale tylko dlatego, że jest dla niej wygodne.

Niema świętszego obowiązku dla matki jak przyuczenie jej dziecka do natychmiastowego posłuszeństwa. Nie jest to zadanie trudne; dziecko »zstępuje w obłokach sławy... od Boga, który jest jego ojczyzną«; zasada posłuszeństwa drzemie w niem, czekając, aż zostanie powołaną do życia. Niema potrzeby grozić dziecku lub używać wogóle przemocy, bo rodzice posiadają autorytet, uznawany intuicyjnie przez dziecko. Wystarczy powiedzieć: »Zrób to« spokojnym, pewnym tonem i spodziewać się, że to będzie wykonane. Matka traci często władzę nad dziećmi dlatego, że dzieci odkrywają z tonu jej głosu, że się nie spodziewa usłuchania jej rozkazu; nie czuje ona wysokości swego położenia, nie ma dosyć zaufania do własnego autorytetu. Pomocą matce jest przyzwyczajenie do posłuszeństwa. Jeśli matka wymaga od początku, żeby dzieci jej słuchały, będą one to uważały za coś naturalnego, co się samo przez się rozumie; ale niech raz będą nieposłuszne, niech się dowiedzą, że mogą postąpić inaczej, niż posłuchać — i zacznie się bolesna walka, która zwykle kończy się tem, że dzieci robią to, co im się wydaje słusznem w ich własnem mniemaniu.

Jest to fatalny obrót sprawy. Naprzykład. Dzieci są w salonie, kiedy przychodzi ktoś z wizytą. »Musicie iść teraz na górę«. »Ach, mateczko droga, pozwól nam zostać tu w kąciку przy oknie, będziemy siedzieli tak cicho, jak myszki!« Matka jest dumną z miłego zachowania się dzieci i dzieci zostają. Nie są naturalnie cicho, ale mniejsza o to. Udało się im zrobić to, czego chciały same, nie to co im kazano, i już nie włożą swych głów pod jarzmo bez walki. Właśnie te drobiazgi są najcięższym kłopotem dla matki.

Oczekujcie  
posłuszeń-  
stwa.

»Idź spać, Wilusiu!« »Ach, mamó, pozwól mi tylko to skończyć«, i matka ustępuje, zapominając o tem, że rzecz, o którą dziecku chodzi, jest bagatelką, a daleką ważniejszem jest to, żeby utwalić w dziecku przyzwyczajenie do posłuszeństwa przez nieprzerwane powtarzanie jego aktów. Dziecko potrafi bardzo umiejętnie oprzeć się duchowi rozkazu, obserwując dla pozoró jego literę. »Chodź tu, Maniu«. »Za raz, mamusiu«; ale matka woła cztery razy, zanim Mania przyjdzie. »Złóź swoje klocki«, i klocki zostają sprzątnięte powolnemi marudzącemi paluszkami. »Musisz zawsze myć ręce, kiedy słyszysz pierwszy dzwonek«. Dziecko słucha, ale tylko raz jeden. Żeby uniknąć tych wybryków samowoli matka powinna żądać od początku szybkiego, chętnego i trwałego posłuszeństwa — z wyjątkami, spowodowanemi chyba brakiem pamięci. Posłuszeństwo niechętne, ociężałe, przypadkowe nie ma wielkiej wartości. Jest daleko łatwiej dać dziecku przyzwyczajenie doskonałego posłuszeństwa, nie dopuszczając innego, niż zdobyć to posłuszeństwo formalne przez ciągłe używanie swego autorytetu. Powoli, jak się dziecko staje starsze, zacznijcie mu w zaufaniu tłumaczyć; niech się dowie, że pięknie jest zrobić samemu dobrze i prędko rzecz, której się nie chce. Dla zapewnienia tego przyzwyczajenia do posłuszeństwa matka musi nad sobą panować; nie powinna ona nigdy wydawać rozkazu, którego nie spodziewa się widzieć w całości wykonanym. Nie powinna też wkładać na dzieci ciężaru, jakim są stósy rozkazów jeden za drugim.

Prawo  
zapewnia  
swobode.

Dzieci wychowane w bezwzględnem posłuszeństwie mogą korzystać ze znacznej swobody: dostają one parę wskazówek, którym wiedzą że muszą być

posłuszne, co do reszty zaś uczą się kierować samodzielnie swemi krokami, chociażby się przytem i przytrafiły jakie drobne przygody; nie trzeba ich dręczyć tym ciągłym niepokojącym rozkazem: »Rób to!«  
»Nie rób tego!«

### VIII. Prawdomówność.

Że prawdomówność jest obowiązkiem, nie potrzebujemy tego powtarzać; ale wychowanie dziecka w przyzwyczajeniu do mówienia ścisłej prawdy jest inną kwestyą, wymagającą wiele ostrożności i skrupulatności ze strony matki.

Wada kłamstwa wynika z trzech przyczyn: niedbalstwa w określeniu prawdy, niedbalstwa w stwierdzeniu prawdy i świadomej chęci oszukiwania. Że to są prawdziwe wady widać stąd, że charakter człowieka może być zrujnowany poprostu przez czyjeś niedbałe i błędne twierdzenie. Powtarza on krzywdzącą uwagę, nie trudząc się, aby ją sprawdzić, albo powtarza, co słyszał albo widział z tak małą dbałością o prawdę, że słowa jego nie są niczem lepszem od kłamstwa.

Z tych trzech rodzajów kłamstwa właściwie tylko trzeci bywa surowo karanym u dziecka; pierwszy i drugi są mu dozwolone. Dziecko mówi, że widziało w mieście »masę« pstrych psów — w istocie widziało ich dwa, że »wszyscy chłopcy zbierają kogucie pióra« — wie o trzech, którzy to robią; że »każdy, jak mówi Jones, jest złodziejem« — w istocie zaś słyszało Brown'a mówiącego te słowa. Te zboczenia od ścisłej prawdy dotyczą takich drobnostek, że matka jest skłonną do przepuszczania ich mimo uszu

Trzy przyczyny kłamstwa — wszystkie należą do wad.

Tylko jeden rodzaj jest karany u dzieci.

jako dziecięcą gadaninę, ale każdy taki wypadek wypacza poczucie prawdy u dziecka — które jak miecz szczerbiony traci ostrość swych brzegów.

Dokładność  
w stwierdzeniu  
faktów.

Matka, która przyzwyczaja dziecko do dokładnego stwierdzania faktów, dotyczących zarówno rzeczy ważnych, jak drobnych, wzmacnia je przeciwko pokusom kłamstwa; nie będzie ono upiększało opowiadania na swoją korzyść, zmniejszało znaczenia faktów, wyrażało się w sposób niejasny, kiedy konstataowanie nagich faktów stało się mocnym przyzwyczajeniem i kiedy mu nie pozwolono na utworzenie złego przyzwyczajenia przeciwnego, polegającego na szybkim i niedbałym manewrowaniu słowami.

Przesada  
i dodatki  
upiększające.

Dwa rodzaje nieścisłości, kuszącej dla dziecka, wymagają wielkiej czujności ze strony matki — przesada i przyozdabianie opowiadania za pomocą dodatków upiększających. Chociażby dziecko opisywało jakiś wypadek w sposób zabawny, bezlitosna matka powinna obrać opowiadanie ze wszystkiego, pozostawiając tylko nagą prawdę: opinia dowcipnego kupuje się za drogo, jeśli z nią w parze idzie utrata godności charakteru w dziecku czy człowieku, idącej równo z ścisłą prawdomównością. Na szczęście można być wesołym bez narażania na ofiarę prawdy.

Szacunek.

Co do szacunku, względności dla innych, poszanowania osób i własności, mogą tylko podnieść ważność kształcenia tych cech moralnych, właściwych naturom szlachetnym — dopóki nie staną się codziennymi nawykami życia dziecka; tembardziej, że pęd do zaczepnego egoizmu jest nadzbyt charakterystycznym dla czasów, w których żyjemy.

Chcę powiedzieć też parę słów o przyzwyczajeniu do łagodnego usposobienia. Powszechnie uważa się usposobienie za coś organicznego, co jest wrodzone i nie może być stłumione lub pobudzone do rozwoju. »Ona ma takie dobre usposobienie; nic jej nie wyprowadza z siebie!« »On ma zupełnie usposobienie ojca; najmniejsza przeciwność wywołuje u niego wybuch gniewu« — to są spostrzeżenia, które słyszymy ciągle.

Usposobienie wrodzone dziecku.

Bez wątpienia dzieci dziedziczą pewną skłonność do gniewliwości albo łagodności, kapryśków, niezadowolenia, grymasów, ponurości, niecierpliwości; albo do pogody, ufności, dobrego humoru, cierpliwości i pokory. Prawdą jest również, że od przewagi jednej z tych cech, to jest od usposobienia zależy szczęście lub nędza dziecka i człowieka, zarówno jak i jego otoczenia. Wszyscy znamy ludzi nieskalanych moralnie i posiadających dużo pięknych cnót, którzy są jednak nieznośni dla otoczenia. Źródło złego leży nie w tem, że ci ludzie się urodzili ponurymi, kapryśnymi czy zazdrośnymi — co można naprawić; ale że pozwolono im wyrósć w takim usposobieniu. Tu, jak wszędzie, potęga przyzwyczajenia jest nieocenioną. Do rodziców należy poprawiać wrodzoną budowę, tem bardziej jeżeli dziecko ją po nich dziedziczy — i posłać dziecko w świat, obdarzone równem, szczęśliwem usposobieniem, skłonnem do kształtowania rzeczy na sposób najlepszy, do spostrzegania dobrych stron, do wpajania najlepszych, najszlachetniejszych pobudek innym i do niestawiania dla siebie nadmiernych wymagań światu: jest to bowiem obfitem źródłem brzydkich

Nie usposobienie, ale skłonność do pewnego usposobienia.

namiętności. A to wszystko dlatego, że dziecko się rodzi tylko z pewnymi skłonnościami.

Rodzice powinni prostować skłonności, tworząc nowe przyzwyczajenia.

Przez siłę przyzwyczajenia skłonność staje się usposobieniem; i od matki zależy przeszkodzić powstawaniu złych humorów, wzmocnić usposobienia dobre. Nie jest to trudnem, kiedy dusza dziecka jest otwartą księgą dla matki, która czyta jego myśli, zanim ono samo zacznie być ich świadome. Pamiętając o tem, że każda zazdrosna, szemrząca, pełna niezadowolenia myśl pozostawia w substancji dziecięcego mózgu ślad, którym mogą chodzić podobne myśli, że ten ślad, czy to wyłobienie, rozszerza się i pogłębia pod nawałem złych myśli — niech matka dba o to, żeby się podobny ślad nie utworzył. Matka patrzy w duszę dziecka — widzi złe usposobienie w chwili jego powstawania: powinna z tej chwili skorzystać.

Zmień temat myśli dziecka.

Niech zmieni temat myśli dziecka, zanim złe usposobienie zdoła się rozwinąć w jakieś świadome uczucie: niech weźmie dziecko na spacer, pośle je po coś, opowie mu albo pokaże coś interesującego, — jednym słowem niech mu da coś innego do myślenia; ale w sposób naturalny, żeby się dziecko nie domyśliło, o co chodzi. Jak każdy napad złego humoru pozostawia w umyśle dziecka miejsce na następny, tak każdy napad, usunięty przez taktowne postępowanie matki, pomaga do zatarcia złych śladów poprzednich złych humorów. Jednocześnie matka powinna się starać zakreślić drogi dla myśli i uczuć łagodnych i zdrowych.

Wskazówki moje nie obejmują całokształtu wychowania umysłowego i moralnego, dotyczą tylko ukształtowania pewnych przyzwyczajzeń, które powinny

być jak gdyby dopełnieniem charakteru. Nawet w tym ograniczonym zakresie pominęłam wiele rzeczy równie ważnych, jak te, które poruszyłam. Przy wielkiem nagromadzeniu materyału trzeba przyjąć jakąś zasadę wyboru; sądziłam, że lepiej będzie zatrzymać się na tych kwestiach, które, jak mi się zdaje, są niedoceniane przez rodziców inteligentnych, niż na tych, których doniosłość ocenia każdy myślący człowiek.

## CZĘŚĆ V.

### LEKCYE JAKO ŚRODEK WYCHOWANIA.

#### I. Przedmiot i metoda lekcyi.

Wydaje mi się, że żyjemy w wieku pedagogii, że, my nauczycielowie, jesteśmy skłonni do brania zawiele na swe barki, i że rodzice chętnie odstępują nam swą odpowiedzialność za nauczanie i kierunek — nieraz na niekorzyść dzieci.

Rodzice  
muszą  
zastanowić  
się nad  
przedmio-  
tami nau-  
czania.

Muszę zwrócić uwagę, że rodzice są przyzwyczajeni do pozostawiania wielu rzeczy kompetencyi nauczyciela czy guwernantki, kiedy nie uczą dzieci sami — mam na myśli wybór przedmiotów nauczania i sposób wykładania tych przedmiotów. Nauczyciele są ludźmi, którzy więcej, niż inni, oddawali się rozważaniom, czego powinno się uczyć dziecko i jak się powinno uczyć; ale rodzice też powinni pomyśleć o tym przedmiocie i nawet jeżeli nie mają uczyć swych dzieci, powinni mieć własne, starannie wyrobione przekonania co do treści i metody ich wychowania umysłowego. Będzie to korzystnem dla nauczyciela zarówno jak i dla dzieci. Nic nie dodaje więcej żywotności i wydajności pracy nauczyciela, jak pewność, że rodzice uczni idą z nimi razem.

Nawet, kiedy dzieci idą do szkoły, gdzie je uczą osoby wykwalifikowane, pewien udział ojców i matek jest pożyteczny tem, że powstrzymuje nauczyciela od pedanteryi, od kładzenia zbyt mocnego nacisku na jakiś przedmiot dla niego samego, niezależnie od tego, o ile on jest korzystny dla dzieci. Ale na wstępie nauki domowej nierozsądnie jest pozostawiać opracowanie planu nauk młodej nauczycielce z niewielu kwalifikacyami poza jej rodowitym językiem francuskim albo niemieckim, a wadliwym ojczystym językiem dzieci. Że dzieci tracą czas — to najmniejsze zło, jakie się może przytrafić: tworzą one przyzwyczajenia, zabójcze dla ich zdolności umysłowych. Z czasem, kiedy idą do szkoły, lekcye przechodzą mimo ich głów, praca wyslizguje się z rąk, a ich bierny opór unicestwia starania najwytrwalszych nauczycieli.

Jakiegokolwiek są zalety ogródka Froeblovskiego albo innych szkół dla małych dzieci, pokój szkolny w domu byłby najlepszym dla nich terenem. I byłby nim bez wątpienia, gdyby matka mogła poświęcić się sama nauczaniu swych dzieci; ale rzadko kiedy jest tak swobodną, żeby mózdz to zrobić. Jeśli mieszka w mieście, może je posyłać do szkoły, kiedy skończą sześć lat; jeśli jest na wsi, musi mieć nauczycielkę. Cała trudność polega na tem, żeby mózdz znaleźć kobietę nietylko posiadającą przedmioty, które ma wykładać, ale rozumiejącą naturę dziecka, znającą sztukę i cele wychowania, kobietę, która potrafiłaby dać dzieciom jak najwięcej — bez straty sił i czasu. Taki unikat nie zgłasza się po każdym ogłoszeniu; więc w braku wykształconej nauczycielki, matka powinna się podjąć wykształcenia swojej wyręczycielki — to znaczy powinna

Dom jako  
najlepsze  
środowisko  
dla małych  
dzieci.

dopełnić własnymi poglądami szczupły zakres wiedzy i doświadczenia młodej nauczycielki. »Chciałabym, żeby dzieci uczyły się czytać w ten i ten sposób, dlatego, że itd.« albo żeby się uczyły historii w ten sposób, żeby lekcye miały ten a ten skutek«. Półgodzinna rozmowa tego rodzaju z pojętną nauczycielką da w rezultacie całomiesięczną pracę — tak dobrze pokierowaną, że dzieci dużo się nauczą w małym przeciągu czasu, i dużo czasu zostanie na zabawę i ćwiczenia na wolnem powietrzu.

Trzy zagadnienia dla matki.

Ale jeżeli matka ma zaszcześcić nauczycielce swoje poglądy na naukę pisania, francuskiego, geografii, powinna mieć sama określone poglądy. Powinna poważnie zapytać samej siebie: dłaczego dzieci wogóle mają się uczyć? Czego powinny się uczyć? I jak powinny się uczyć? Jeśli weźmie na siebie trud znalezienia określonej i pełnej myśli odpowiedzi na każde z tych trzech pytań, będzie w stanie pokierować nauką swych dzieci, i będzie jednocześnie zdziwioną odkryciem, że trzy czwarte czasu i pracy, trawionej zwykle przez dziecko na jego lekcye — to stracony czas i zmarnowane siły.

Dzieci się uczą, żeby rosnać.

Dłaczego dziecko musi się uczyć? Po co myjemy? Czy nie dlatego, żeby ciało nasze żyło i rosło i było zdolne do spełniania swych funkcji? Zupelnie tak samo mózg powinien być podtrzymywany i rozwijany za pomocą odpowiedniej dla niego stawy, pożywienia umysłowego, składającego się z przystosowanej do niego wiedzy. Oprócz tego ciało rozwija się nietylko wskutek spożywania pokarmu, ale i przez odpowiednie ćwiczenie każdego ze swych członków. Pewna młoda matka opowiadała mi kiedyś, że przed wyjściem zamąż miała tak chude ręce, że wstydziła

się je pokazać; wyleczyło ją z tego jej tęgie pięćmiesięczne dziecko: nosiła je i podrzucała do góry i po pewnym czasie ramiona jej się zaokrągliły. Podobnie jak członki wzmacniają się od ćwiczeń, tak i wysiłek umysłowy przy pewnej sile umysłu, czyni tę siłę wydajną. Ludzie są skłonni do przeoczenia faktu, że umysł potrzebuje też pokarmu, uczymy się tylko, żeby wiedzieć, nie żeby rosnąć, stąd recytowanie lekcji jak papuga, »kucie« źle przetrawionych faktów do egzaminu, wszystkie sposoby chwywania wiedzy, której umysł nie przetrawił.

Z drugiej strony, specjaliści są nieraz skłonni do przywiązywania zbyt wiele wagi do ćwiczeń poszczególnych zdolności umysłowych. Spotykamy dzieła o nauczaniu z starannie wypracowanymi lekcjami, w których pewna praca służy do rozwoju zdolności percepcyjnych, inna do wyrobienia wyobraźni, inna znów do rozwoju zdolności sądu o rzeczach i t. d.

Ta teoria, polegająca na błędnej analogii pomiędzy umysłem a ciałem, nie będzie mogła się utrzymać, podobnie jak wszystkie »guzy« frenologów. Umysł wydaje się jednym i niepodzielnym, posiadającym tylko rozmaite władze; i ten rodzaj systematyzowania materiału wiedzy jest zbyt szkodliwy dla zdrowego dziecka, którego umysł jest zdolny do kierowania sobą i przystosowywania się do odpowiedniej pracy nad częścią dostarczonej mu wiedzy. Prawie każdy przedmiot życia codziennego jest odpowiednim do nauczania dla dzieci, a przedstawiony w sposób właściwy, dostarczy ćwiczenia dla wszystkich władz umysłu.

Dziecko powinno się uczyć oprócz tego dlatego, żeby pojęcia mogły być łatwo zasiewane w żyzny grunt jego umysłu. »Pojęcie, abstrakcja obrazów

Systematyzowanie materiału wiedzy.

Dzieci się uczą, żeby zdobywać pojęcia.

utworzonych przez umysł z jakichś rzeczy zewnętrznych, materyalnych czy duchowych» — tak mówi słownik: więc, jeżeli zadaniem nauczania jest zaopatrzenie dziecka w pojęcia, każda nauka, która nie daje mu nowego obrazu umysłowego, mija się z celem. Przypomnijcie sobie, jak niedbale dzieci przerabiają nieraz czytanie i pisanie, geografię i rachunki, i zrozumiecie, że rzadko się zdarza lekcyja, która błysnie dla nich swą żywością i pozostawi po sobie obraz umysłowy. Nie będzie przesadą, jeśli powiemy, że ranek, w którym dziecko nie zdobyło ani jednego nowego pojęcia, jest zmarnowany, chociażby ślęczało pilnie nad książką.

Pojęcia ro-  
sną i roz-  
mnażają  
się, każde  
według  
swego  
rodzaju.

Wydaje mi się, że definicyja »pojęcia« w słowniku jest niewystarczającą. Pojęcie jest coś więcej, niż obraz; jest to, jeśli się tak wyrazić można zarodek umysłowy, posiadający siłę żywozną, t. j. zdolność do rośnięcia i rozmnażania się, każde według swego rodzaju. Istotą pojęcia jest to, że rośnie. Jak zarodek jakiejś jarzyny wyodrębnia z materyału dostarczanego to, czem żyje, podobnie, jeśli wpoimy umysłowi dziecka pojęcie, będzie ono wydzielało dla siebie pokarm, rosło i przynosiło owoc w postaci szeregu pojęć pokrewnych. Wiemy z własnego doświadczenia, że kiedy uwagę naszą mocno zajmie jakaś osobistość albo ciekawa teoria, przez długi czas potem słuchamy i czytamy rzeczy dotyczące tego, jak gdyby cały świat tylko myślał o tem, co zajmuje nasze myśli: w rzeczywistości, nowe pojęcie, które zdobyliśmy jest w fazie rośnięcia i szuka dla siebie odpowiedniego pożywienia. Ten proces karmienia odbywa się ze specjalną żarłocznością w dzieciństwie i odpowiednio do tego szybkim jest wzrost pojęć u dziecka.

Scott zdobył pojęcie, całą grupę pojęć, z opowiadań i bajek ludowych na wsi, gdzie spędził dzieciństwo: pojęcia jego rosły i rozmnażały się i rezultatem tego były jego znakomite powieści.

Scott i Stephenson pracowali za pomocą pojęć.

Jerzy Stephenson budował ze swym rówieśnikiem Tomaszem Tholoway małe maszyny z gliny; później, kiedy się stał maszynistą, badał swą maszynę, czyścił ją, przyglądał się jej; maszyna była głównym przedmiotem jego myśli, z której wyłoniła się później rzecz tak ważna, jak pierwsza lokomotywa.

Jaki wpływ może mieć na wychowanie dziecka teoria o żywotności i płodności pojęć? Następujący: dajcie dziecku jedno wartościowe pojęcie, a zrobicie dla jego wykształcenia więcej, niż gdybyście obarczyli jego umysł całemi stosami wiadomości. Dziecko, które rośnie z kilku panującymi pojęciami, jest przygotowane do samokształcenia, jego przyszłe powołanie jest już zaznaczone.

Wartość pojęć panujących.

Dla przyjęcia pojęcia trzeba, żeby umysł był w stanie wytężonej uwagi, a jak do tego dojść, omówiliśmy na innym miejscu. Jeszcze jedno: jedno pojęcie może być tak cennym, tak twórczym nabytkiem samo w sobie, że rodzice nie powinni pozwolić na to, żeby wybór pojęć dziecka był przypadkowy: jego lekcye powinny dostarczać mu pojęć niezbędnych dla dalszego wykształcenia.

Lekcye powinny dostarczać pojęć.

Dziecko powinno się jednak uczyć nie tylko dlatego, żeby dać rosnąć swemu umysłowi i zaopatrzyć go w pojęcia; powszechne mniemanie, że się uczy, żeby zdobyć wiedzę, jest również słuszne, i jest prawdą, że żadna wiedza nie jest tak cenna jak ta, która została zdobytą w dzieciństwie, żadna nie zapisuje się tak jasno w mózgu, nie jest taką dobrą podstawą

Dzieci się uczą, żeby zdobywać wiedzę.

dla następnej. Jednocześnie zdolność do zdobywania wiedzy jest dosyć ograniczoną, umysł dziecka jest pod tym względem jakby małym dzbanem z wąską szyjką; niech więc rodzice i nauczyciel wlewają w niego tylko to, co mają najlepszego.

Wiedza  
rozcien-  
czona.

Ale najlepsi przyjaciele często krzywdzą dzieci przez rodzaj zaofiarowanej im wiedzy. Dorosłe osoby, które nie są matkami, chcąc się zbliżyć do umysłu dziecka, mówią i myślą w sposób daleko bardziej dziecinny, niż ono. Jeśli dziecko mówi coś bez sensu, to dlatego, że starsi zwykli mówić mu głupstwa; pozostawcie je samemu sobie, a uwagi jego będą rozsądne i prawdziwe w zakresie dostępnego mu małego doświadczenia. Matki rzadko miewają rozwlekłe rozmowy z dziećmi; są one zanadto bliskie dzieciom i mają na to za dużo dla nich szacunku: ale nauczyciele fachowi, autorzy dzieł o wychowaniu, albo wykładający mają skłonność dawania ziarnka czystej wiedzy w całym potoku słów, wkładając na dziecko ciężar odróżnienia ziarnka i wydobycia jego z bezwartościowych dodatków.

Wiadomo-  
ści posia-  
dane przez  
Dra Arnol-  
da w wie-  
ku dzie-  
cinny.

Ogólnie biorąc, dzieci, które rosną między starszymi i nie mają tego, co się nazywa książkami dla dzieci, wychodzą lepiej na tem, co sobie zdobywają z literatury dla dorosłych. Opowiadają o D-rze Arnoldzie<sup>1)</sup>, że mając trzy lata, dostał od ojca w prezencie *Historię Anglii Smollett'a*, w nagrodę za pilność, z jaką poznał wszystkie dostępne mu opowiadania, będące w związku z portretami i obrazami historycznymi. Była to zabawa, która prawdopodobnie dała podstawę wielkiemu umiłowaniu dziejów, które go odznaczało w późniejszym życiu. Kiedy zajmował katedrę pro

<sup>1)</sup> Sławnym reformatorze pedagogiki angielskiej z pierwszej połowy 19-go stulecia.

fesorską w Oxfordzie, przytaczał dosłowne cytaty z Wykładów historii Dra Priestley'a — możemy być pewni, że były to cytaty dosłowne, bo ścisłość była jego zwyczajem; oprócz tego jako dziecko nie byłby zdolny do przerabiania materiału — działo się to, choć nie miał tej książki w ręku od czasu, jak był ośmioletnim dzieckiem. Bez wątpienia był on wyjątkowem dzieckiem; twierdżę tylko, że gdyby dostawał do czytania tę rozwodnioną gadaninę, którą się zwykle daje dzieciom, nie mógłby cytować ustępw w tydzień, tem mniej w wiele lat po ich przeczytaniu.

Ten rodzaj lichej literatury dla dzieci — zarówno opowiadań, jak podręczników, jest rezultatem procesu reakcyjnego. Panowało przed laty przekonanie, że dzieci rozumieją niewiele, ale mają przedziwną pamięć faktów; daty, liczby, reguły, katechizmy wiedzy, duzo wiadomości w małych kawałeczkach wszystko to było uważane za odpowiedni materiał dla wykształcenia dziecka. Zmieniliśmy to, daliśmy do ręki dziecku podręczniki z ładnemi obrazkami i prawie tak łatwe, jak książki z powiastkami; ale nie spostrzegamy, że pomimo to dajemy te same małe pigułki wiedzy w słabym i obfitym roczynie. Nauczycielowie a nawet rodzice, którzy są bardzo ostrożni w kwestyi diety dziecięcej, są tak nierozważni co do strawy umysłowej, dawanej dzieciom, że chcę wyjątkowo silny nacisk położyć na tę kwestyę lekcji i literatury, odpowiedniej dla dzieci.

Widzimy więc, że lekcye dzieci powinny dawać materiał do ich umysłowego wzrostu, powinny kształcić rozmaite władze ich umysłu, dawać im pojęcia twórcze i zaopatrywać w wiedzę, istotnie im potrzebną, dokładną i interesującą, taką, żeby dziecko mo-

Literatura  
właściwa  
dla  
dzieci.

Cztery  
próby,  
które po-  
winny być  
zastoso-  
wane do  
lekcyi  
dzieci.

głośno ją z korzyścią i przyjemnością pamiętać, jak do-  
rośnie. Zanim poddam tym próbom rozmaite przed-  
mioty, które się zazwyczaj wyklada dzieciom, pragnę  
przypomnieć czytelnikom jeszcze parę punktów, które  
starałam się przedstawić na poprzednich stronicach.

Streszcze-  
nie sześciu  
punktów  
omówio-  
nych  
powyżej.

a) Najcenniejszą wiedzą dla dziecka jest ta,  
którą zdobywa za pomocą własnych oczu, uszu i pal-  
ców (pod odpowiednim kierunkiem) na wolnem po-  
wietrzu.

b) Lekcje nie powinny zabierać dziecku go-  
dzin przeznaczonych na ćwiczenia i zajęcia prak-  
tyczne.

c) Trzeba zabierać dziecko codziennie, jeżeli to  
jest możliwe, na łąkę, do parku, ogrodu publicznego  
lub na brzeg morski, to jest tam, gdzie ono może  
znaleźć nowe rzeczy do oglądania i wzbogacenia  
w ten sposób zapasu swej istotnej wiedzy. Obser-  
wacja dziecka powinna być kierowaną ku kwiatom  
czy kamieniom, ptakom lub drzewom; dziecko po-  
winno zbierać tę wiedzę ogólną, która jest podstawą  
wiadomości naukowych.

d) Zabawa, rzetelna, zdrowa zabawa jest równie  
ważna, jak lekcja — zarówno dla zdrowia fizycznego,  
jak i dla siły umysłowej.

e) Dziecko, choć pod dozorem, powinno być  
w znacznej mierze zostawione samemu sobie, żeby  
mogło obrabiać na swój własny sposób pojęcia, któ-  
remu się nasuwają, i żeby było bardziej dostępne wpły-  
wom naturalnym.

f) Zadowolenie dziecka jest warunkiem jego po-  
stępów; lekcje jego powinny być wesołe, należy usu-  
wać okazyje do starć i nieprzyjemności w pokoju  
szkolnym.

Przyjąwszy te zasady, rozważmy teraz, czego się dzieci powinny uczyć i jak należy je uczyć.

## II. Ogródek Froeblovski jako miejsce wychowania.

Nie mamy tu miejsca dla obszernych dyskusji na temat dobrych stron ogródka Froeblovskiego. Prowadzenie takiej szkoły wymaga rzadkich zalet od nauczyciela: wysokiej kultury, pewnej znajomości psychologii i sztuki wychowania, wielkiego przywiązania do dzieci, wiele taktu, wiele zdrowego rozsądku, wiele wiadomości o rzeczach codziennych, wiele wesołości usposobienia, i wiele umiejętności panowania nad sobą; — jednym słowem metoda ogródków Froeblovskich jest dobrze pomyślaną dla zetknięcia dziecka z wyższą inteligencją. Jeśli kieruje ogródkiem taka istota wyższa, będzie on wspaniały; ale dajcie podobną szkółkę do prowadzenia kobiecie przeciętnej, a te cudownie pomyślane podarki, gry i zajęcia staną się tylko narzędziami bezdusznego, stereotypowego nauczania. Jeśli istotą metody ogródków Froeblovskich jest wpływ osobisty, rodzaj hypnotyzmu duchowego, to możemy stąd wprost wywnioskować, że najlepszą »ogrodniczką« musi być matka; któż, tak jak ona może mieć potrzebny takt, przywiązanie, zdrowy rozsądek, kulturę?

Chociaż każda matka powinna być »ogrodniczką« w sensie, w którym tego określenia użyłby Froebel, nie wynika z tego jednak, że każdy pokój dziecienny powinien być systematycznie zorganizowanym ogródkiem Froeblovskim. W istocie organizacja ogródka Froeblovskiego jest niczem więcej, jak sposobem przeprowadzania pewnych z a s a d wychowaw-

Matka  
najlepszą  
»ogrodniczką«.

Pokój  
dziecinny  
nie potrze-  
buje być  
dlatego  
ogrodkiem  
Froeblov-  
skim.

czych; matka powinna przyswoić sobie niektóre z nich i opracować je zgodnie z metodą Froebła lub własną. Naprzykład, w ogródku Froeblovskim zmysły dziecka są umiejętnie i stopniowo rozwijane: dziecko patrzy, słucha, poznaje przedmioty za pomocą dotyku; zdobywa pojęcie o wielkości, barwie, kształcie, liczbie; uczą je naśladować wiernie, określać dokładnie. W tem kształceniu zmysłów dziecko jest prowadzone tą samą metodą, którą niemowlę tworzy samo dla siebie, badając swe kółko lub piłkę.

Zakres  
wiadomości  
zbyt  
ograniczony.

Nieraz niedoceniaamy cudownej umiejętności dziecka zdobywania wiedzy za pomocą zmysłów i dajemy mu przez to zbyt ograniczony zakres tej wiedzy. Przez pierwsze sześć czy siedem lat swego życia dziecko może się zapoznać z własnościami i historią każdego przedmiotu w naturze, który mu jest dostępny, może zdobyć pojęcia dokładne; w istocie — może także odróżnić równoległobok od pięciokąta, barwę mięszaną od zasadniczej, widzi tak dokładnie, że może skopiować to, co widzi za pomocą składania papieru lub wyplatania słomką; ale dzieje się to na niekorzyść tej istotnej znajomości świata zewnętrznego, której w żadnej porze życia nie będzie mu równie łatwo zdobyć. Dlatego, choć dokładne, pięknie usystematyzowane nauczanie w ogródku Froeblovskim może mieć wielką wartość, matka powinna starać się używać go częściowo, nie zastępując niem szerszego kształcenia zmysłów, które jest jej pierwszym obowiązkiem względem dzieci.

W ogródku Froeblovskim trzeba dziecku dawać tylko takie zadania, które potrafi wykonać, i cokolwiek ma do zrobienia, trzeba wymagać, żeby to zrobiło d o s k o n a l e. Widziałam czteroletnie dziecko,

splonione jakby w poczuciu swej winy, bo złożyło papier nierówno — wyglądało, jakby złapane na kłamstwie. Matka albo piastunka mogą doprowadzić do tego, żeby małe roboty dziecka były doskonale wykonane; w ten sposób oszczędza się dzieciom tego niepokoju i udręczenia, jakim jest dla nich staranie przypodobania się tej uśmiechniętej bogini, ich »ogrodnicze«.

»Zajęcia« w ogródku Froeblovskim kształcą zręczność dziecka; ale w domu trafia się bardzo wiele sposobności do tego, chociażby w takich drobiazgach, jak zrównanie serwety na stole albo poprawienie wiszącego obrazu, zapakowanie paczki — każda myśląca matka znajdzie tysiąc sposobów wyrobienia w dziecku oka i ręki. Pomimo to można wprowadzić do dzieciennego pokoju niektóre gry i zajęcia Froeblovskie, jako środki metodycznego kształcenia, jeżeli tylko matka nie ograniczy się do nich, ale wszystkie zajęcia dziecka przystosuje do celów wychowawczych.

Dziecko wdycha w ogródku Froeblovskim atmosferę »światła i pogody«. Tu tęgi pięcioletni malec wyprostowuje plecy i nie chce być »skaczącą żabą«; »ogrodniczka« przychodzi i spokojnie, łagodnie bierze go za rękę i wyprowadza z koła, — jest on uważany nie za winowajcę, ale poprostu nie zechciał robić tego, co inni, jest więc tu niepotrzebny: na przyszły raz z przyjemnością będzie żabą. Jest to przykład dyscypliny w dzieciennym pokoju. Nie traktujcie małego dziecięcego uporu zbyt poważnie; nie podkreślajcie faktu, że dziecko jest niegrzeczne, lepiej je usunąć, kiedy nie jest usposobione do harmonijnego współdziałania z innymi. Unikajcie starć,

Wyrabianie oka i pewnej ręki.

»Pogoda i światło« w ogródku Froeblovskim.

a nadewszystko, niech dziecko nie mąci atmosfery moralnej; usuńcie je pogodnie i łagodnie od towarzysztwa innych, kiedy się staje »nudne«, jak mówią piastunki. Ogródek Froeblovski każe się liczyć z wesołością natury dziecięcej: pozwala na pełny i swobodny wyraz tej wesołości, bez rozhukania, do którego dochodzi dziecko, kiedy samo szuka sobie ujścia dla swego wezbranego życia. To połączenie wesołości i łagodności jest usposobieniem, które powinno panować w dziecinnym pokoju. Dziko-hałaśliwe zachowanie się dzieci, na które się czasem pozwala, jest zbyt częste, przynajmniej w domu; ale nawet chwilowy brak pogody na twarzach dzieci powinien być poważną przyczyną zmartwienia matki. Ogólnie biorąc, zasady, kierujące wychowaniem w ogródku Froeblovskim, są identycznie te same, w jakich każda myśląca matka stara się wychować swoją dźwignię. Tymczasem zajęcia w ogródku, które tam są prawie jedynymi sposobami wprowadzania tych zasad w życie, stają się łatwo mechanicznymi; w domu zaś, choć nie są niezbędne, mogą jednak być używane tam, gdzie odpowiadają ogólnemu systemowi wychowawczemu matki.

### III. Dalsze uwagi o ogródku Froeblovskim.

Dzieciństwo  
Tołstoja.

Mało jest zapewne pól do badania, na którym dokonano tak niewiele prawdziwie wartościowej pracy, jak na tem, które obejmuje wyraz »dziecko«. Ta »kraina bajki« leży przed naszymi oczami, ale ci, co zechcą narysować jej mapę, na wielu rozległych przestrzeniach będą musieli napisać »niezbadane«.

Ludzie myślący zaczynają podejrzewać, że błędy,

które przez tę nieświadomość popełniamy, są ciężkie i szkodliwe. Naprzykład, czy wszystkie nasze programy wychowania nie są zbudowane na przypuszczeniu, że umysł dziecka, ten jego »człowiek myślący i czujący« jest »bardzo mały« i wyrasta tylko w miarę, jak rośnie ciało? Nie możemy twierdzić, że tak jest istotnie. Dzieci są zwykle zamknięte w sobie, pomimo ich ufności i otwartości. Ale jeżeli przed którym z nas przypadkiem dziecko otworzy swą duszę, jesteśmy zdumieni nieraz bystrzejszą inteligencją, mądrzejszymi myślami, szerszą duszą, niż nasza własna. Jeżeli geniusz odkrywa tę zasłonę i pokazuje nam dziecko, wyświadcza przysługę, którą przy naszym obecnym stanie myśli zaledwie potrafimy ocenić. A kiedy geniusz albo prostota, albo jedno i drugie razem dadzą nam wystarczającą ilość tych badań, żeby z nich tworzyć uogólnienia, przejrzymy bez wątpienia cały przedmiot i przerazimy się na widok tylu rzeczy bezwartościowych, które się dawało dzieciom pod nazwą wychowania. Hrabia Tołstoj daje nam w swem »Dzieciństwie, wieku chłopięcym i młodości« niezmiernie trafny portret dziecka, miniaturę, w której matka zobaczy swoje dziecko i rozpozna, co się w niem zawiera.

»Jak nasza własna, droga mateczka« pisze chłopak w wierszykach, które układa na dzień urodzin swej babki; a potem, gdy wiersze mają być przeczytane, czuje się tak upokorzonym, z taką pewnością oczekuje, że ojciec i babka uznają go za hypokrytę. »Poco ja to napisałem? Niema jej, i nie trzeba było o niej wspominać; kocham babcię — to prawda; szanuję ją, ale przecież to nie jest to samo. Poco ja to napisałem? Poco skłamałem?« takimi są dzieci. Po-

znajemy je, czytając to, przypominamy sobie mgliste dnie dzieciństwa, kiedy mieliśmy też taki niezmiernie czuły »organ prawdy«, a przypomnienie to wzmacnia nasz szacunek dla wrażliwych sumień dziecięcych.

»Historya  
jednego  
dziecka«.

Mówiąc o tym przedmiocie, pragnę przytoczyć inną książkę, która zawiera spowiedź dziecka, powołanego kiedyś do tego, by dać świadectwo z zamierzonych czasów. Jest to prawdziwie cenny przyczynek do studyów nad dzieckiem, bo jest zdobyty nie inaczej jak przez sięgnięcie pamięcią do własnego dzieciństwa, ożywienie go i przedstawienie za pomocą siły wyobraźni. Jest to jedyny sposób poznania dziecka, bo dzieci z całą swą łatwością do zwierzeń i gadaninę na zawołanie są bardzo tajemniczymi osobkami, które nigdy nikomu nie mówią rzeczy, które czytamy w tej »Historyi«. Nie mają potrzeby mówić ich sobie wzajemnie, bo inne dzieci same to wiedzą, a co do dorosłych, dzieci są przekonane, że dorośli, nawet matka, tego nie rozumieją; mógłby może Kruczek — i płyną do ucha psa zwierzenia, o pozyskanie których napróżno stara się kochająca matka.

»Ukryty w krainie radości lub smutku  
Nasz umysł — samotnik żyje i buja sam,  
Oczy nasze widzą wszystko naokół w mroku i blasku,  
Obrazy własne, świeżo powstałe w duszy«.

Jest to jeszcze bardziej prawdziwem w zastosowaniu do dzieci, niż do nas samych. Jest to prawo natury, które próżno jest zwalczać, a jedynym warunkiem prawdziwego zbliżenia z dzieckiem jest zdolność przypominania sobie własnego dzieciństwa, zdolność, którą skłonni jesteśmy utracić, jako niemającą

znaczenia. Pomaga nam w jej zachowaniu p. Margaret Deland: w jej bohaterce Ellen poznajemy z odpowiedniami różnicami samych siebie za dawnych lat. Podobnie nierozsądnymi, niekonsekwentnymi, pełnymi bohaterstwa i miłości, i w dodatku znudzonymi światem dorosłych były nasze własne impulsy w tych latach, na które spoglądamy z tkliwością, ale rzadko z przyjemnością. Jeśli po przeczytaniu »Historii jednego dziecka« jesteśmy trochę pokorniejsi, trochę skromniejsi, gotowi do uwierzenia nietylko w to, co widzimy, nie przyniesie to nam szkody, a będzie błogosławieństwem i pomocą dla dzieci. Nie zgodzilibyśmy się tylko z jednym powiedzeniem autorki. Deland sądzi, że dla starszych będzie korzystnym, kiedy rozumieją dzieci lepiej, ale co do dzieci, uważa, że większa część nas rośnie cudownie mimo braku tego zrozumienia i wielu innych trudności. W jednym znaczeniu jest to prawdziwe, ale co do drugiego: jedną z najsmutniejszych rzeczy w życiu jest wyrobienie z wspaniałego materiału dziecięcego — człowieka pospolitego, nieciekawego, który nic nie da światu. Dzieciństwo Tołstoja i małej bohaterki z powiastki p. Deland są to tematy nieco odległe od ogródka Froeblovskiego; ale te objawienia właściwej istoty dziecka pomogą w doprowadzeniu naszych rozpraw do ich celu.

Słyszeliśmy, że niedawno na uniwersytecie w Edynburgu, największą figurą na fakultecie był sir James Simpson, wynalazca chloroformu. Któregoś dnia bibliotekarz uniwersytetu prosił jego siostrzeńca i następcę, również profesora, Simpsona, żeby wybrał z biblioteki książki ze swego przedmiotu, które już nie są potrzebne. Odpowiedź jego, dana bibliote-

karzowi, była następująca: »Niech pan każdą książkę starszą ponad dziesięć lat zanieś do piwnicy«. O ile wychowanie jest nauką, prawda z przed lat dziesięć, więcej — stu lat, jeszcze nie jest dziś całą prawdą.

»Myśli ponad ich myślą były dane wielkim prorokom«. Im więcej odczuwamy nagłą potrzebę wysiłków w dziedzinie wychowania, z tem głębszem uznaniem przyjmujemy i tem staranniej stosujemy prawdy, które z istic proroczem natchnieniem zdobyli dla nas wielcy pionierzy, jak Froebel i inni. Ale biada leniwej ludzkiej naturze — nie możemy mieć papieża w dziedzinie wychowania; musimy myśleć za siebie i wypracowywać rzeczy potrzebne do doskonałego wychowania naszych dzieci.

Co za-  
wdzięcza-  
my Froe-  
blowi.

Szanujemy Froebła. Dzielimy z nim wiele jego wielkich myśli; nie możemy powiedzieć, że bierzemy je od niego, bo niektóre, jak np. stosunek dziecka do świata sięgają co najmniej czasów Platona, inne są w związku z powszechnie przyjętymi doświadczeniami i to stwierdza ich prawdę psychologiczną. Froebel zebrał rozproszone myśli i doświadczenia w jeden system, ale działał też wiele więcej. Wzniósł on ołtarz uwielbienia dla wieku dziecięcego i płomień na nim do dziś dnia nie gaśnie. Prawdziwa »ogrodniczka« jest artystką między nauczycielami; pełna jest natchnienia do swej pracy i prawdopodobnie lepsze nauczycielki mają coś z jej ognia, pewne odczucie piękna wieku dziecięcego i porywającą rozkosz pracy prawdziwie wychowawczej.

Wymaga-  
nia jedno-  
stki.

Dochodzę teraz do punktu, w którym trzeba mieć się na ostrożności. Pierwszą naszą troską powinno być zachowanie indywidualności dzieci, umo-

żliwienie swobodnego rozwoju ich duszom. Indywidualności nie rosną w ogrodzie, tem mniej w cieplarni. Wątpliwem dobrem dla jednostki są warunki umiejętnie przystosowane do jej potrzeb. Odpowiednia ilość słońca i cienia, oczyszczanie i prowadzenie jest dobre dla rośliny, która podlega potrzebie i przyjemnościom właściciela. Ale jednostka ma inne zadanie na świecie, i matka albo nauczycielka, która patrzy na nią, jak na roślinę, a na siebie, jak na ogrodnika, ustrzeże się od ciężkich błędów tylko siłą natury ludzkiej w sobie i w dziecku.

Przekonanie o konieczności dopełniania natury od kołyski jest niebezpieczne. Natura wymaga od nas trochę kierownictwa, trochę hamowania, wiele bacności zdaleka; ale pozatem najmańdrzej jest, kiedy rodzice pozostawiają dzieci działaniu Natury i »Potędze wyższej, niż sama natura«.

Natura jako wychowawczy.

Ci z nas, którzy widzieli siedmioletniego malca robiącego sztuki łamane na ulicy, albo gromadkę dziewczynek, tańczących przy dźwiękach katarynki, chłopczyków i dziewczynki dające w bramie swym niemowlętom to, co Dickens nazywa »suchym pokarmem«, albo małą dziewczynkę, którą matka posłała po cztery sprawunki za sześć pensów, z których ma przynieść do domu resztę — nie zechcą wierzyć, że rozwój fizyczny, umysłowy i moralny czeka na nauczanie w ogródku Froeblovskim. W istocie wydaje mi się, że chcąc wypełnić cały system, czarująca »ogrodniczka« może często niedocenić inteligencji swych dzieci. Znam trzyletnią osobę, która przypadkiem znalazła się w salonie sam na sam z gościem. Była wiosna, i gość myślał, że najodpowiedniejszą rozmową będzie opowiadanie o ładniutkich

Niebezpieczeństwo niedocenięcia inteligencji dziecięcej.

owieczkach, które mówią »bee«. Para wielkich niebieskich oczu podniosła się na niego i poważna osoba wygłosiła poważną uwagę: »Jaka to oklopna rzecz, kiedy zabijają świnkę!« Przypuszczam, że nie widziała zabijania świnki, ani słyszała o niem, ale za protestowała przeciwko pustej rozmowie, jakby to mogła uczynić kobieta światowa. Boerowie i płaskowzgórze, Rosyanie i Japończycy, Wyspa Skarbów, Robinzon Kruzoe i Piętaszek, bitwa przy Termopilach, Ulisses i jego prześladowcy — to są tematy zabaw, w które się dzieci bawią miesiącami; nawet malcy trzy- i czteroletnie godnie dotrzymują towarzystwa braciom i siostram. I gdyby te małe istoty miały zwyczaj opowiadania tego, co czują, dowiedzielibyśmy się może, że je nieraz nudzą owe miłe zabawy, kiedy one skaczą, jak baranki, trzepią pletwami lub trzepoczą pałuszkami, jak motylki.

Lubimy  
wszyscy  
być  
otoczeni  
sympatją.

»Ale«, powie czytelnik, »dzieci robią to wszystko z taką przyjemnością w ogródku Froeblovskim!«  
Wszyscy my lubimy być kierowani przez osoby, które grają na naszej zdolności do sympatyj. Nawet psa można nadmiernie roztkliwić; i jeśli my dorośli jesteśmy słabi na tym punkcie, cóż dziwnego, że dzieci mogą być doprowadzone do wszystkiego przez osoby, mające dla nich urok. Prawda, że W. V., dziecko, które było uczone, żeby kochać świat, śpiewało swoje piosenki Froeblovskie, wywijając rączkami w »powietrzu niebieskiem« ale było to dla zrobienia przyjemności starszym i odwrócenia ich uwagi od tego, że czas iść spać. W. V. miał ważniejsze myśli w innych porach dnia.

Nauczycielki  
biorą

Są jeszcze zapewne ogródki Froeblovskie, gdzie w piosenkach i powiastkach mówi się dużo pustych

słów, gdzie nauczycielka uważa, że pisanie wierszy-  
ków dla dzieci, układanie na nie melodyjek do śpiewu<sup>w</sup> i rysowanie dla nich obrazków — to najwyższy spo-  
sób spełnienia jej obowiązku. Dzieci mogą oddźwię-  
knąć skargą Wordsworth'a o »świecie« i powiedzieć,  
że nauczycielka bywa z nami zadługo. Wszystko  
jest kierowane, przewidywane, wpajane. Żadna rzecz  
z książki, obrazka albo piosenki, nawet z samej na-  
tury nie może przejść do dzieci bez pośrednictwa  
nauczycielki. Niema miejsca na bezpośredniość lub  
inicjatywę osobistą z ich strony.

zawiele  
udziału  
w zajęciach  
dzieci.

Wielu z nas wprowadzają w błąd własne cnoty,  
a cały zapał i entuzjazm »ogrodniczki« jest może  
kamieniem, o który się ona potyka. »Ale dzieci są  
takie szczęśliwe i grzeczne!« W zupełności; pokój  
dziecinny w domu nie jest w żadnym razie takim  
przybytkiem harmonii, ale ośmielam się myśleć, że  
jest lepszym terenem dla rozwoju. Widzę z przyje-  
mnością, że jeden z wybitnych zwolenników Froebła  
protestuje przeciwko pierwiastkowi sugestji osobistej  
nauczyciela; na niej jednak polega znaczna część  
powodzenia »ogrodniczki«, a wszyscy wiemy, jak tra-  
cimy siłę i indywidualność pod tego rodzaju wpły-  
wem. Pomijając już ten pierwiastek uroku osobistego,  
wątpię, czy ta systematyczność w uregulowaniu ży-  
cia w ogródku Froeblovskim jest dobra dla dzieci.

Niebezpie-  
czeństwo  
sugestji  
osobistej.

Świat ucierpiał tego rana, kiedy szczęśliwe miano  
»ogrodka« błysnęło przed największym z naszych  
Ojców wychowania. Bez wątpienia, było ono odpo-  
wiednie i proste w swej pierwszej intencji, jako  
określenie życia dzieci na powietrzu, w ogrodzie. Ale  
fałszywa analogia unieruchomiła lub zabiła już nie-  
jeden systemat filozoficzny — dziecko stało się ro-

»Ogródek«  
jako  
analogia  
fałszywa.

śliną w porządnie urządzonym ogrodzie. Analogia ta przemówiła do systematycznego, naukowego umysłu niemieckiego, który nie lubi nieregularnych, spontanicznych ruchów. Kultura, odpowiednie bodźce, pogoda i światło stały się głównymi rysami wielkiego kodeksu wychowawczego. Od doniczki do ramki i grządki mała roślina dostaje w odpowiednim stosunku wszystko, co jest dla niej dobre. Rośnie w właściwy jej sposób, w równych rzędach; i w odpowiedniej porze przynosi owoc.

Ale wyobrazić sobie jednostkę ludzką za pomocą jakiegokolwiek analogii jest zawsze niebezpiecznie; niema nic w naturze współmiernego z jednostką. Analogia z rośliną w ogrodzie jest pociągająca i dlatego jeszcze bardziej prowadzi na manowce; objawy celowości w roślinie są przedziwne i cudowne, ale podobne objawy w jednostce są tylko normalne. Wynik jakiejś myśli kształtuje się przez tę myśl, a wyobrażanie sobie całokształtu wychowania jako uprawnego ogrodu albo nic nie znaczy, co trudno przypisać Mistrzowi, albo oznacza wmięszanie się do spontanicznego rozwoju istoty ludzkiej.

Zabawy  
z matką  
są zbyt  
wyczerpu-  
jące dla  
dziecka.

Zacznijmy od zabaw z matką — rzeczy tak ładnej, tak pięknie ułożonej i opracowanej. Ale zważmy, że dziecko przedziwnie odczuwa usposobienie matki, twarzyczka jego zachmurza się smutkiem albo promienieje radością w odpowiedzi na jej wyraz twarzy. Oboje pozostawieni sobie bawią się cudownie. Dziecko skacze i bryka, grucha, śmieje się, gwarzy radośnie; i pośród gry uczy się czego nie powinno robić. Ręce i stopy, ramiona, nogi, palce są ciągle w ruchu, kiedy dziecko nie śpi; usta, oczy i uszy są wciąż czujne. Wszystko jest zabawą bez żadnej in-

nej intencji, i matka bawi się z dzieckiem równie radośnie, jak ono. Natura przygląda się temu spokojnie z boku i widzi, że ta zabawa jest właściwie pracą. Przez pierwsze dwa lata życia dziecko rozwija się pod każdym względem szybciej niż we wszystkich innych okresach; — rozwój ten nie jest nadmierny, bo dziecko niezmiernie dużo śpi. Później wkracza wychowawca i daje jeszcze coś do roboty. Nowe gry są tak pociągające i ładne, że dziecko zajmuje się jeszcze niemi oprócz swego własnego bezsensownego i bezkształtnego łążenia i trzepotania. W dodatku do najcięższej w życiu dwuletniej pracy dziecko obarcza jeszcze jeden prawdziwy ciężar. Jego pociąg do matki jest tak wielki, że ta nowa zabawa ma dla niego coś wyczerpującego pomimo jej uśmiechu i miłej rozmowy. Dziecko odpowiada na nią wysiłkiem wielkim w stosunku do swego wieku. Jego ośrodki nerwowe i umysł są obciążone nadmiernie, radość życia się zaciera i choć dziecko jest wrażliwe na bezpośrednie kształcenie jego, zostaje mu mniej sił utajonych na przyszłe wymagania życia.

Pójdźmy za tą małą osóbką do ogródka Froeblovskiego, gdzie ma podniętę w postaci rówieśników. Jest to naprawdę podniętą. Dla nas samych żadne towarzystwo tyle nie znaczy, co złożone z pewnej ilości osób w naszym wieku i w naszym położeniu; jest to wielka radość koleżeńkiego życia, zdrowa radość dla wszystkich młodych ludzi na pewien ograniczony czas. Ale osoby dwudziestoletnie mają, albo przynajmniej powinny mieć pewne panowanie nad swemi hamulcami nerwowymi. Nie powinny one pozwolić na rozproszenie siły nerwowej, spowodowane przez zbyt silną podniętę towarzyską;

Towarzystwo rówieśników podnieca zanadto.

ale nawet dwudziestoletnie istoty nie potrafią czasem pokierować sobą w okolicznościach podniecających. Czegóż należy oczekiwać od osób, które mają dwa, trzy, cztery, pięć lat? Że taka mała osóbką wydaje się bardziej nieruchomą, niż kiedyindziej — nie przeży to podnieceniu wewnętrznemu. Hałas i gwar rówieśników jest od czasu do czasu bardzo zdrowy; ale w życiu codziennym towarzystwo złożone ze starszych, młodszych i rówieśników, takie, które mamy w rodzinie, daje najwięcej spokoju, zarówno jak miejsca dla rozwoju indywidualnego. Dziwiliśmy się nieraz zdrowemu rozsądkowi, humorowi i umiejętności znalezienia się dziecka w domu w porównaniu z zachowaniem się go w szkole.

Niebezpieczeństwo zastąpienia natury.

W doskonałości i uroku urządzenia ogródka Froeblovskiego tkwi pewne niebezpieczeństwo. Można tak zdolnie dopełniać naturę, że się wpada w niebezpieczeństwo zastąpienia jej, odbierając jej czas i miejsce na właściwą jej pracę. »Idź zobacz, co robi Tomcio i powiedz mu, że nie powinien tego robić« — to nie jest zdrowa zasada. Tomciowi powinno być wolno robić ze swojemi członkami i umysłem co mu się podoba we wszystkich godzinach dnia, z wyjątkiem tych, kiedy grzecznie siedzi przy jedzeniu. Powinien biegać i skakać, włązić i zeskakiwać, leżeć twarzą do ziemi, obserwując robaka, albo na plecach, przyglądając się pszczołom na lipie. Natura będzie czuwała nad nim i pobudzi go do zdobywania wiedzy o rzeczach, a ktoś powinien mu powiedzieć jak ma tę wiedzę zdobywać; natura pobudzi go do tego, żeby robić wiele rzeczy, które mu należy pokazać; i żeby być wielu rzeczami pięknymi i brzydkimi, do czego trzeba mu dać wskazówki.

Tu przychodzimy do najtrudniejszej strony kwestyi ogródków Froeblovskich. Zajęta matka powie, że nie ma czasu być tym kimś i dziecko rozprzęgnie się i nabierze złych przyzwyczajzeń; ale nie powinniśmy robić z przyzwyczajania jakiegoś bożka; wychowanie jest zarówno *ż y c i e m* jak dyscypliną. Zdrowie, siła, zręczność, błyszczące oczy i bystre ruchy zdobywa się przez swobodne życie, na powietrzu, jeśli to jest możliwe, a co do przyzwyczajzeń — nie ma przyzwyczajania albo zdolności równie pożytecznej dla człowieka, jak posiadanie inicjatywy osobistej. Pomysłowość, z którą gromadka dzieci wynajduje gry i zajęcia przez cały ciąg letniego dnia, jest więcej warta w późniejszym życiu, niż wiele wiadomości o czworobokach i sześciątach, a zdobywa się ją nie przez ciągłą interwencję ze strony matki, lecz przez jej umiejętną bierność.

Błędem w naszych pojęciach wychowawczych dzisiejszych jest to, że wierzymy zanadto w pośredników. Tymczasem natura jest sama swym pośrednikiem, wynajduje sama pracę dla oczu i uszu, smaku i dotyku; dostarcza ona umysłowi zagadnień, a sercu uczuć. A rolą matki czy nauczycielki w tych wczesnych latach (właściwie przez całe życie) jest wyszukiwanie okoliczności sprzyjających, a potem usunięcie się na dalszy plan z ręką, gotową do prowadzenia lub hamowania tylko wtedy kiedy to jest niezbędne. Matki pozbywają się swej pracy, oddając ją, ich zdaniem, w lepsze ręce, niż własne; nie wiedzą bowiem, że rozumne zostawienie dzieci w spokoju jest główną rzeczą, której się wymaga od matek, bo każda z nich ma w naturze wystarczającą wyrocz-

Ważność  
inicjatywy  
osobistej.

Rodzice  
i nauczy-  
ciele  
muszą  
dostarczać  
okoliczno-  
ści sprzy-  
jających.

cielkę, układającą pracę i odpoczynek dla umysłu, mięśni i zmysłów.

Pod jednym względem dzieci ubogich mają się lepiej, niż dzieci zamożnych ludzi. Dzieci ubogie wychowują się poza domem; wiele jest wiedzy, którą można zdobyć poza dobrze urządzonym pokojem dziecięcym, a małe osóbkę wraz z ich posiadłościami mogą sobie urządzić w domu dla swej gromadki zajęcia, nieustępujące Froeblovskiemu. W wieku lat 6-ciu czy 7-miu trzeba zacząć prawdziwe lekcye, których nie trzeba rozwadniać albo słodzić dla bystrych inteligentnych umysłów, żeby je w ten sposób sztucznie zmusić do uwagi.

Jedynak.

A co mają robić jedynaki czy jedynaczki albo dziecko za duże, żeby się mogło bawić z malutkim braciszkiem? W istocie ogródek Froeblovski to dobrodziejstwo dla nich! Być może, ale lepszym towarzystwem może być dziecko sąsiada albo żywa młoda niania. Dziecko nauczy się samo malować, kleić, wycinać z papieru, robić na drutach, tkąć, przybijać młotkiem i piłować, lepić ładne rzeczy z gliny i piasku, budować zamki z cegiełek; być może, że się nauczy samo też czytać, pisać, rachować, nie licząc już niezmierzonej ilości wiedzy o świecie, w którym żyje. Idzie mi o to, że powinno robić te rzeczy dlatego, że tego pragnie (powinno mieć przed sobą jednak wzór doskonałości dla tych jego małych prac).

Dziecku  
powinno  
być do-  
zwolone  
w pewnym  
zakresie  
organizo-  
wanie

Szczegóły domowego życia dadzą mu spokój zorganizowanego istnienia; pozatem dziecko powinno mieć więcej wolnego czasu do rośnięcia, niż to jest możliwe w najlepszej szkole. Fakt, że lekcye są podobne do zabawy, nic jeszcze nie znaczy; dzieci potrzebują swobody zabaw i tego poczu-

cia, że same sobą kierują, jakie mają tylko w zabawach. Większość nas ma zbyt mało sposobności do kierowania swem życiem, dobrze więc jest skorzystać z lat dziecięcych, żeby zdobyć to cudowne doświadczenie.

Sądzę, że to, co powiedziałam o rozwoju naturalnym, sprzeciwiającym się każdemu zbyt sumiennie zorganizowanemu systematowi, może być potwierdzone przez ten nowy niezmiernie cenny przyczynek do nauki wychowania, jakim jest autobiografia Heleny Keller.

Helena  
Keller.

Mając 19-cie miesiące zachorowała ona bardzo ciężko, a po chorobie straciła wzrok i słuch, a co za tem idzie i mowę. Utraconych zmysłów nie zdobyła nigdy; i dusza jej stała się jakby zapieczętowaną, dostępną jedynie przez zmysł dotyku; a jednak dzieło tej kobiety, napisane jej własnymi rękami (używa ona maszyny piszącej), bez żadnej pomocy, prawie bez poprawek, zdumiewa czystością i dobitnością stylu, niezależnie już od niezwykle interesującej treści. Jak się stał ten cud? Helena Keller mówi o własnym dzieciństwie, że poza paru wrażeniami otaczają je »cienie więzienia«. Ale miała naokoło siebie zawsze róże, a pozostał jej zmysł powonienia; miała i miłość — ale nie umiała wtedy kochać. Kiedy skończyła siedem lat, dostała się pod opiekę panny Sullivan, która sama była przez kilka lat niewidomą i przebywała w Instytucie Perkins'a założonym przez Dra Howe, którego wychowanką była Laura Bridgeman. Ale panna Sullivan nie była dziełem żadnej instytucji. Jest ona osobą wielkiego rozsądku i zdrowia, dowierzającą własnej inicjatywie i świadomą tego, że praca jej miała na celu wyzwolenie indywidualności jej małej

*przeanaliz.*

uczennicy, nie zaś narzucenie jej indywidualności własnej. »Tak wyszłam z Egiptu«, mówi panna Keller o przyjeździe swej nauczycielki i głos, który usłyszała z Synai rzekł: »Wiedza jest miłością i światłem i wzrokiem«, a dalej idzie to przedziwne, zdumiewające opowiadanie, w którym mówi, jak wszystko się stało, jak jeden wyraz woda był kluczem, który otworzył bramy dziecięcego umysłu, podczas gdy drugi wyraz miłość otworzył jej zamknięte serce. Odtąd wiele nowych wyrazów przychodziło codzien z tłumami pojęć; i nie będzie przesadą, jeśli powiemy, że to uwięzione nieszczęśliwe dziecko zdobyło tak wielki zapas myśli i wiedzy, obrazów i miłych wrażeń, jak niewiele z nas, którzy widzimy i słyszymy. Środkiem do tego wielkiego wyzwolenia był tylko alfabet ręczny, a później książki i alfabet Braille'a.

Panna  
Sullivan  
o syste-  
mach  
wychowaw-  
czych.

Jak wszystkie wielkie odkrycia, tak i to odkrycie duszy było na wszystkich swych stopniach nacechowane prostotą. Panna Sullivan nie lubiła psychologów i ich metod, nie traktowała swej uczennicy jak zjawiska, ale jak osobę. »Nie«, mówi ona, »niepotrzebne mi są już materiały Froebrowskie... Zaczynam tracić zaufanie do specjalnych zawiłych systemów wychowawczych. Wydaje mi się, że są one zbudowane na przypuszczeniu, że każde dziecko jest rodzajem idyoty, którego trzeba nauczyć myśleć; tymczasem dziecko pozostawione samemu sobie będzie myślało więcej i lepiej, choć może bardziej niepozornie. Niech sobie dziecko chodzi swobodnie, dotyka przedmiotów realnych i samo namyśla się nad swemi wrazeniami, zamiast siedzieć w pokoju przy małym okrągłym stoliku, podczas gdy nauczycielka słodkim głosem mu doradza, żeby zbudowało murowaną ścianę

z drewnianych klocków, albo zrobiło tęczę z pasków kolorowego papieru, albo zasadziło słomiane drzewko w paciorkach, które naśladowują doniczki. Takie nau-  
czanie napełnia umysł skojarzeniami sztucznymi, od  
których dziecko musi się uwolnić, zanim zacznie zdo-  
bywać niezależne pojęcia ze swych prawdziwych  
doświadczeń«. Cenną rzeczą jest posiadanie takiego  
studium wychowawczego, w którym widzimy tryumf  
umysłu nietylko nad pozornie niepokonanymi prze-  
szkodami naturalnymi, ale i nad martwym murem  
usystematyzowanego wychowania, które jest większą  
przeszkodą dla niejednego dziecka, niż dla Heleny  
Keller było jej smutne kalectwo.

Kwestya ogródków Froeblovskich jest tak do-  
niosłą, że muszę zwrócić uwagę rodziców i nau-  
czycieli na studia nad nią zawarte w *Sprawozda-  
niach Specjalnych*, opublikowanych przez Mi-  
nisterjum Oświaty<sup>1)</sup>. Tryumf teorii wychowaw-  
czych widzimy w Stanach Zjednoczonych; bardziej  
teorii, niż praktyki, bo duchowość amerykańska, jak  
i francuska, wydaje się ściśle logiczną i bogatą w szla-  
chetne impulsy. Teorya przychodzi, jest gościnnie  
przyjętą i zastosowaną na wspaniałą skalę do pracy  
w dziedzinie dotyczącej wychowania wielkiego na-  
rodu. To znaczy, nauka wychowania w Ameryce jest  
bardziej dedukcyjną niż indukcyjną; teorie przetwa-  
rza się na eksperymenty, z imponującym zapalem  
i hojnością. Indukcyjna teorya wychowania z drugiej  
strony zdobywa się przez długi szereg powolnych,  
różnorodnych, pracowitych i długich doświadczeń,  
które odkrywają wszędzie po odrobince powszechnej

Ogródek  
Froeb-  
lovski  
w Stanach  
Zjedno-  
czonych.

<sup>1)</sup> Board of Education-Special Inquiries and  
reports. Eeyre & Spottiswoode, London.

prawdy. Amerykanie wybrali być może najłatwiejszą drogę, ale w końcu oni też robią doświadczenia na d własną teorię. System Froebrowski jest ilustracją moich słów. Niezależnie od swej niemieckiej nazwy, nie jest on powszechnym w swej ojczyźnie. Właśnie w Ameryce idee Froebrowski rozwinęły się najlepiej, ogródek Froebrowski stał się kultem, a jego wielki założyciel — prorokiem. Ale zapaf się zużył. w każdym razie jest już zachwiany i słaby.

P. Thistle-  
ton Mark  
o ogród-  
kach Froe-  
browskich.

Według słów p. Thistleton Mark'a, którego wykład o »Wychowaniu moralnem w szkołach amerykańskich« daje dużo materiału do płodnych rozmyślań: »Nawet zacofany czciciel Froebrowski szuka mocniejszych podstaw, niż ipse dixit wielkiego reformatora. Wyraz »ogródek Froebrowski« nie oznacza już zawsze i wszędzie jedynej, oryginalnej i tej samej rzeczy. Stał się on imieniem pospolitem, które sobie znalazło trwałe miejsce w mowie amerykańskiej«. To znaczy, że myśl pedagogiczna w Ameryce zwraca się ku szerokiemu i naturalnemu pojęciu, które się wyraża w zdaniu: »wychowanie jest życiem«. Ale chciałabym, żeby pedagogowie odrzucili ten wyraz »ogródek Froebrowski«. Wydaje mi się, że dokładnym umysłem trudno jest podciągać pod doktrynę Froebrowski szersze i żywsze pojęcia dzisiejsze. Nawet zreformowany ogródek Froebrowski musi uciepieć od przypomnienia tych słabych stron, które w następujących wyrazach omawia Dr. Stanley Hall.

»Najnowszym szkodliwym zwrotem w pojęciach Froebrowskich amerykańskich jest nacisk, jaki kładą na zabawy, jako na istotniejszą rzecz w systemie Froebrowskim. Są to dosyć pierwotne wiersze, bezbarwna muzyka i obrazki, ilustrujące zdarzenia z ży-

Dr. Stanley  
Hall  
o ogródku  
Froebrowskim.

cia dziecka, uważane za zasadnicze i typowe. Czytałem je po niemiecku i po angielsku, przegrywałem muzykę, miałem krótki kurs wykładów, traktujących je ze stanowiska przychylnego, starając się wlać w nie treść nową. Ale przyszedłem do przekonania, że jeśli nie są zupełnie niezdrowe i szkodliwe dla dziecka, i nie rozwijają w nauczycielce antynaukowych i antyfilozoficznych nawyków umysłowych, to w każdym razie można je zastąpić wielą innymi wartościowszemi rzeczami.

»Drugim kardynalnym błędem ogródka Froebrowskiego jest zbyt pilność w używaniu darów i zajęć. W ułożeniu ich Froebel okazał wielką pomysłowość, ale schemat jego był bardzo niewystarczającym wyrazem jego idei, nawet na jego czasy. Froebel uważał go za doskonałą gramatykę zabawy i abecadło przemysłu; i w tem swoim mniemaniu bardzo się pomylił. Zabawa i przemysł były wtedy słabo rozwinięte, i podczas gdy jego pomysły były dobre dla dzieci wiejskich, dla dziecka współczesnego miasta zawierają życie blade i nierealne.

Temi doniosłymi słowami muszę zakończyć pobieżny przegląd kwestyi: Czy ogródek Froebrowski jest najlepszym terenem dla dziecka?

#### IV. Czytanie.

Czytanie jest pierwszą lekcją, którą można uważać za środek wychowawczy, choć pozostaje jeszcze otwartą kwestya, czy dziecko ma zdobywać tę sztukę bezwiednie od najwcześniejszego dzieciństwa, czy też wysiłek ten ma być odłożony aż do wieku lat sześciu czy siedmiu lecz wtedy wykonany z całą ener-

Pora odpowiednia na naukę czytania jest jeszcze kwestyą sporną.

gią i mocą. W cennym liście pisanym do swego syna Jana wzorowa matka, matka Wesley'ów, wykląda następujący system nauki czytania:

System  
pani  
Wesley.

»Żadne z moich dzieci nie uczyło się czytać przed skończeniem lat pięciu, z wyjątkiem Kezzy, ale w tym wypadku było to wbrew mojej woli; nauka jej trwała tyle lat, ile u innych moich dzieci — miesiący. Sposób uczenia był następujący: dzień przedtem, jak dziecko zaczynało się uczyć, dom był uporządkowany, każdemu była wyznaczoną jego praca i wydane polecenie, żeby nikt nie wchodził do pokoju do nauki między dziewiątą a dwunastą i między drugą a piątą, które były godzinami szkolnymi. Na wyuczenie się wszystkich liter dla dziecka był przeznaczony jeden dzień i każde z nich umiało po tym przeciągu czasu wszystkie litery wielkie i małe. Wyjątkiem były Molly i Nancy, które potrzebowały na to półtora dnia, wskutek czego uznałam je wtedy za bardzo niezdolne, zresztą dlatego tylko, że inne dzieci nauczyły się tak prędko, a brat twój Samuel, który był pierwszym dzieckiem, które kiedykolwiek uczyłam, nauczył się abecadła w ciągu kilku godzin. Skończył pięć lat 10-go lutego; następnego dnia zaczął się uczyć i zaraz po poznaniu liter rozpoczął pierwszy rozdział Pisma Świętego. Nauczono go pisać pierwszy wiersz, potem czytać go raz po raz, dopóki go nie czytał od razu z łatwością, potem drugi wiersz, aż doszedł do dziesięciu wierszy na lekcję, które szybko przeczytywał. Wielkanoc w tym roku była późna, a na Zielone Świątki umiał on już przeczytać doskonale cały rozdział; czytał ciągle i miał tak niezwykłą pamięć, że nie pamiętam, czy potrzebowałam mu powtórzyć jakiś wyraz dwa razy. Co było jeszcze dziwniejszem --

rozumiał każdy wyraz, którego się nauczył w swej lekcji, gdziekolwiek go ujrzał, czy w swej Biblii czy w innej książce, wskutek czego wkrótce mógł czytać dobrze każdego z autorów angielskich<sup>1)</sup>.

Byłoby bardzo do życzenia, żeby myślące matki częściej dawały sprawozdania z metod, których używają względem swych dzieci, z zaznaczeniem rezultatów, jakie daje ta lub inna metoda.

Wiele osób sądzi, że nauka języka tak pełnego anomalii i trudności jak angielski, jest zadaniem, którym nie należy obarczać przedwcześnie dziecięcego umysłu. Ale w rzeczywistości niewiele z nas może sobie przypomnieć kiedy i jak nauczyliśmy się czytać: przyszło nam to równie łatwo, jak możliwość biegania; nieraz nawet matki warstw inteligentnych nie wiedzą jak ich dzieci nauczyły się czytać. »Nauczył się sam« mówi niejedna matka o swym synu. Z tego wszystkiego wnioskujemy, że mniemanie o niezwykłej trudności nauki czytania zostało stworzone raczej przez starszych, niż przez dzieci. Nie byłoby książeczek, zatytułowanych »Czytanie bez łez«, gdyby lekcje czytania nie były czasem zlewane łzami; ale jeśli to ma miejsce, wina leży po stronie nauczyciela.

Liter dziecko się uczy zazwyczaj samo. Ma ono pudełko kościanych liter i wybiera z nich l dla wyrazu legomina, k dla wyrazu koń, wielkie i małe, i zna i jedne i drugie. Nauka abecadła powinna być prowadzona tak, żeby kształcić zdolność obserwacyjną dziecka: trzeba je nauczyć widzieć to, na co patrzy. Nakreście wielkie **B** w powietrzu i kaźcie mu je na-<sup>Abecadło.</sup>

<sup>1)</sup> Southey'a »Życie Wesley'a«.

zwać, niech zrobi okrągłe **O** i zakrzywione **S**, **T**, jako początek wyrazu Tomcio; nazywacie litery i mały paluszek kreśli je niepewnymi rysami w powietrzu. Pisanie małych liter w ten sposób z pamięci wymaga większej sztuki i dokładniejszej obserwacji ze strony dziecka. W tym okresie nauki bardzo wygodną jest taca z piaskiem. Dziecko śmiało wodzi po niej paluszkami i rysuje brzuszkiem do swego **D**; robi też swe pierwsze próby w rysowaniu prostych linii i krzywych. Sposoby zrobienia nauki abecadła interesującą są niezliczone. Nie trzeba się śpieszyć: niech się dziecko uczy jednej litery na raz i pozna ją tak dobrze, że, powiedzmy, potrafi wybrać wszystkie **d** wielkie i małe ze stronicy wielkiego druku.

Pozostawcie dziecko samemu sobie a nauczy się abecadła samo: ale mało jest matek, któreby się oparły przyjemności uczenia go; i niema przyczyny, żeby się jej wyrzekały, bo ten rodzaj nauki jest zabawą dla dziecka, a ucząc abecadła, wyrabia się w niem pojęcie o formie i dźwięku. Kiedy dziecko powinno zacząć naukę? Kiedykolwiek je zainteresuje pudełko z literami. Dwuletnie dziecko nieraz potrafi nazwać kilka liter; i niema w tem nic złego, dopóki wyszukiwanie i nazywanie liter jest dla niego tylko zabawą. Ale nie trzeba go zachęcać, kazać mu pokazywać, zmuszać do wyszukiwania liter, kiedy zainteresowanie jego skłania się ku innej grze.

Zgłosko-  
wanie.

Przyzwyczajajcie dziecko od początku, żeby mogło zamknąwszy oczy wymienił wszystkie zgłoski z kolei, z jakich się składa wyraz. Jest to ważne. Czytanie nie jest zgłoskowaniem, ale trzeba zgłoskować, żeby czytać dobrze. Poprawnie pisze także dziecko, którego wzrok jest wystarczająco bystry, żeby

dojrzeć wszystkich liter, które składają wyraz podczas samego aktu czytania; a przyzwyczajenie to może być zdobyte od początku nauki: przyzwyczajajcie dziecko do tego, żeby widziało litery w wyrazie, a dojdzie do tego bez żadnego wysiłku.

Nauczycielka powinna się zadowolnić powolnym postępem, wzmacniając grunt pod nogami w miarę, jak się posuwa naprzód. Niech na pierwszą lekcję weźmie jakiś dwuwiersz. Niech przeczyta go dziecku powoli odpowiednim tonem, tak, żeby było przyjemnie słuchać każdego wyrazu. Później wskażcie dzieciom poszczególne wyrazy, i niech dziecko wymówi każdy wyraz z tych wierszy, wzięty na wyrywki. Potem, kiedy dziecko już zna każdy wyraz dobrze, niech przeczyta te dwa wiersze, wymawiając dokładnie i wyraziście: trzeba od początku przyzwyczajać dziecko do wyraźnego pięknego czytania, żeby nie wpadło w męczący, monotony ton, równie nie miły dla niego, jak dla słuchającego. Po pewnym czasie dziecko pamięta te dwa wiersze — niech je wypowie jasno i z wyrazem. W późniejszych lekcjach nauczy się ono dalszego ciągu.

Czytanie  
bez poprzedniego  
przygotowania.

Na tym stopniu rozwoju lekcje czytania powinny iść tak powoli, żeby dziecko mogło nauczyć się tego, co czyta — prozy i poezji na pamięć, równie dobrze, jak na lekcyi deklamacyi. Nietrudno jest dobrać wierszyki, odpowiednie do nauczania się w ten sposób, ale proza może być naogół lepszą, bo daje większą ilość słów, zaczerpniętych z życia codziennego. Jednak nawet podczas najpierwszych lekcyi czytania nie trzeba dawać dzieciom do rąk rzeczy głupich i błahych. Ale nie skończyliśmy jeszcze naszej lekcyi czytania. Dziecko powinno wyszukać

Czytanie  
prozy.

na dwóch lub trzech stronach dobrego druku wszystkie wyrazy z dwuwiersza, których się nauczyło, aż wreszcie każdy wyraz będzie dla niego jak znajoma twarz pośród tłumu obcych, którą potrafi poznać, gdziekolwiek ją spotka. Jeśli to szukanie go zmęczy, nauczycielka powinna pokierować niem i wskazać mu wiersz, albo rozdział, gdzie się znajduje poszukiwany wyraz. Dziecko już zebrało pewien kapitalik, zna osiem albo dziesięć słów tak dobrze, że je potrafi wszędzie rozpoznać, a lekcya zajęła może dziesięć minut. Następną lekcya »czytania bez przygotowania« zaczyna się odszukiwaniem znajomych wyrazów, dalej następuje czytanie następnych dwóch wierszy w ten sam sposób, co poprzednich. Ponieważ poprawne pisanie zależy tylko od umiejętności patrzania, od tego, że się widzi litery w wyrazie, jak widzimy rysy twarzy — pytajcie dziecko, czy potrafi nazwać wszystkie litery, składające mniej skomplikowane wyrazy z czytanego ustępu. Dziecko wytęży swe siły i jeśli raz się pomyli z pewnością odpowie dobrze za następnym razem; ale niech nie uczy się tego, a nawet niech nie wymawia głośno liter, mając przed sobą wyraz.

Co się tyczy zrozumienia tego, co się czyta, dzieci dadzą dużo bystrych inteligentnych pytań i uwag i zajmą się same tą stroną lekcyi. Nauczycielka powinna nawet mieć się na baczności, żeby się nie dać odciągnąć od tematu.

Dokładne  
wymawia-  
nie.

Trzeba bardzo zważać na wymowę dzieci. Powolny bieg nauki ma tę jeszcze jedną zaletę, że wymawianiu każdego wyrazu można poświęcić dużo uwagi i w ten sposób przyzwyczaić dziecko do dokładności w wymowie. Każdy dzień zwiększa ilość

wyrazów, które dziecko może przeczytać odrazu, a im więcej wyrazów dziecko umie, tem dłuższą staje się jego lekcya czytania, żeby módz użyć tych dziesięciu czy dwunastu słów, które dziecko powinno codzień osiąść.

»Ale«, powiecie »cóż za powolna praca!« Nie tak powolna, jak się wydaje: dziecko nauczy się w ten sposób bez wielkiego wysiłku od dwóch do trzech tysięcy wyrazów w ciągu jednego roku; innemi słowy nauczy się czytać, bo znajomość tej ilości wyrazów wystarczy mu z łatwością do odczytania wszystkich prawie książek, które napotka.

Praca  
w ciągu  
jednego  
roku.

Porównajcie teraz stałe postępy, niegasnące zainteresowanie i żywość takich lekcyi z śmiertelną nudą zwykłej lekcyi czytania. Dziecko czyta stronicę czy dwie, monotownie, bez wyrazu, niedbale wymawiając słowa. Spotyka wyraz, którego nie zna i czyta składające go litery po kolei, ale to mu jeszcze nic nie tłumaczy, więc mu się ten wyraz mówi; dziecko wyraz powtarza, ale ponieważ nie zrobiło żadnego wysiłku dla zdobycia wyrazu, za następnym razem zdarza się to samo. Lekcya czytania na ten dzień się kończy. Uczeń się znudził i nie zdobył żadnego nowego wyrazu. W końcu dziecko uczy się czytać przez ciągle powtarzanie; ale osądźcie sami, jakim złem zużytkowaniem inteligencji jest system nauczania, który wymaga codziennej pracy z małym albo żadnym rezultatem i budzi w dziecku niesmak do książek, zanim się nauczyło ich używać<sup>1)</sup>.

Zwykła  
metoda.

<sup>1)</sup> Zasady powyższe muszą oczywiście uleść znacznym modyfikacyom w zastosowaniu do nauki języka polskiego.

(Przyp. tłum.).

## V. Pierwsza lekcya czytania <sup>1)</sup>.

(Narada dwóch matek).

»Pani nie chce przez to powiedzieć, że zaczyna odrazu od trzech- i czterosylabowych wyrazów zanim dziecko zna litery?«

»Można czytać wyrazy, nie znając abecadła, tak jak można znać twarz, nie różniczkując jej rysów; ale my się uczy my nie tylko nazw, ale d z w i ę k ó w liter, zanim zaczniemy czytać wyrazy.«

»Nasze dzieci uczą się liter bez żadnej nauki. Mamy płytką szufladę od stołu, której dno przykrywamy piaskiem na pół cala grubości. Dzieci, przed dojściem do dwóch lat rysują okrągłe **O** zakrzywione **S** i **T** jako początek wyrazu Tomcio swemi niepewnemi pulchnymi paluszkami. Starsze bawią się, ucząc młodsze.«

»Piasek jest doskonały! Są różne sposoby, ale żaden nie jest taki dobry. Dzieci lubią coś robić same. Te śmieszne, nierówne kreski, które robi paluszek na piasku zajmują je daleko bardziej, niż kształty, które widzi oko.«

»Ale to czytanie odrazu — czyż jest możliwe? Nie mogę podczas pierwszej lekcji uczyć czytania wyrazu, który się składa z trzech sylab. Przecież to byłoby to samo, co uczyć roczne dziecko walca!«

»Pani tak mówi, bo zapomina, że grupa liter jest tylko z n a k i e m dla wyrazu, tak jak wyraz jest

---

<sup>1)</sup> Kwestya racjonalnej metody nauki czytania jest tak ważną, że dodaję tu dwa artykuły, które drukowałam w Parents' Review w nadziei, że zalecaną metodę przedstawię w sposób zrozumiały i jasny.  
*(Przyp. aut.).*

tylko znakiem dla przedmiotu albo czynu. Dziecko się uczy tak. Dowiadyuje się najpierw, co to jest stół; widzi kilka stołów; widzi, że mają nogi, o które można trącać; często mają na sobie serwetę, którą można ściągnąć; leżą na nich rzeczy ładne i przyjemne dla dziecka do zabawy; często można te rzeczy strącić ze stołu, wtedy spadają one z hałasem, który jest przyjemny. Dorośli nazywają ten miły przedmiot, pełny różnych ciekawych rzeczy »stół« i powoli dziecko zaczyna mówić także »stół«; powoli wyraz »stół« zaczyna oznaczać dla niego to wszystko. »Okrążył stół«, »na stole« i t. d. wszystko to stanowi dla niego część pojęcia »stół«. W ten sam sposób dziecko zaczyna wtórować śpiewającej matce. Matka mówi: »zaśpiewaj, dziecińko«, i powoli pojęcie »śpiewać«, »pocałunek«, »miłość« zaczynają świtać w jego mózgu.

»Kochane istotki! Dziwne jest, jak dużo wyrazów dziecko zna, zanim je może wymówić; »koteczek«, »laleczka«, »wózek« już bardzo wcześniej zawierają dla niego interesujące pojęcia«.

»O to właśnie chodzi. Zainteresujmy dziecko jakimś przedmiotem a wkrótce nauczy się odpowiadać mu z n a k u d z w i ę k o w e g o czyli jego nazwy. Twierdzę, że kiedy staje się starsze, powinno się na tej samej zasadzie nauczyć z n a k u f o r m a l n e g o, to jest drukowanego słowa. Dużo łatwiej dla dziecka jest przeczytać l e g o m i n a niż »da-da«, bo wyraz »legomina« zawiera daleko bardziej interesujące dla niego pojęcie«.

»Bardzo to możliwe, kiedy dochodzi już do trzech i czterozgłoskowych wyrazów; ale co pani zrobi kiedy

się jest jeszcze przy jednozłóskowych wyrazach — z dwóch albo trzech liter?».

»Nie dawałabym mu wcale wyrazów jednozłóskowych. Im większy wyraz, tem bardziej uderzający jest jego wygląd i dlatego tem łatwiej go przeczytać; należy tylko dbać o to, żeby pojęcie, które on wyraża, było interesującym dla dziecka. Przykro jest patrzeć na inteligentne dziecko, słęczące nad lekcją czytania, duzo niższą od jego poziomu, sylabizujące: **ba-be-bi** i t. d. Czyby się nam podobała nauka czytania po niemiecku, naprzykład, oparta na przerabianiu wszystkich możliwych kombinacji liter, ugrupowanych na zasadzie podobieństwa dźwięków, albo — gorzej jeszcze, czy byśmy chcieli, żeby czytania nasze były ułożone według ilości liter, jakie zawiera każdy wyraz? Zgubilibyśmy się w beznadziejnej mgie przed stronicą wyrazów po trzy litery, wszystkich jednakowych, bez żadnych wyraźnych oznak dla oka; a co by się stało z dzieckiem? »O, dzieci to zupełnie co innego; bez wątpienia dobrze im robi taka nauka!« Ale to jest tylko jeden z wielu sposobów, którymi się niepotrzebnie a okrutnie gnębi dzieci!«

»Pani bierze rzecz z takiego wysokiego moralnego stanowiska! Nie przekonywa mnie to jednak. Daleko łatwiej dla dziecka wymieniç litery, składające wyraz *kot* niż *legomina*«.

»Ale zgłóskowanie, a czytanie to są dwie rzeczy różne. Zgłóskowanie jest potrzebne do tego, żeby pisać wyrazy, nie żeby je czytać. Najzupełniej błędnie się mniema, że czytając, patrzymy na litery, które składają wyraz, myślimy o ich dźwiękach, składamy je i tworzymy wyraz. Nie robimy nic podobnego: przyjmujemy wyraz pisany czy drukowany

poprostu jako symbol wyrazu, który zwykliśmy wymiawiać. Jeśli wyraz jest dla nas nowym, możemy starać się złożyć coś z liter, ale to jest błędzeniem po ciemku; zwykle nie wymawiamy nowego wyrazu, aż usłyszymy, jak go ktoś wymówił.

»Tak, ale dzieci to zupełnie co innego«.

»Dzieci są takie same, a nawet jeszcze więcej to się do nich stosuje. Mybyśmy mogli, gdyby się nam chciało, rozbić wyraz na poszczególne dźwięki, albo z dźwięków złożyć wyraz. Ale te wysiłki umysłowe przewyższają zdolność dziecka. Poznaje ono wyrazy, patrząc na nie; i im bardziej wyraz jest uderzający, tem łatwiej go poznać; trzeba jednak, żeby ten wyraz był już dobrze znany ze swego znaczenia i dźwięku«.

»Nie jest mi to jeszcze jasne. Możeby mi pani opowiedziała stopniowo, jak pani daje pierwszą lekcję czytania. Taka ilustracya wiele pomogłaby do zrozumienia rzeczy«.

»Bardzo chętnie: Antoś miał swą pierwszą lekcję wczoraj, w szóstą rocznicę urodzin. Lekcyja stanowiła część uroczystości. Uważam, że dobrze jest zaczynać naukę w dzień urodzin dziecka albo w jaki inny uroczysty dzień; zaczyna ono naukę, sądząc, że jest ona nowym przywilejem«.

»To jest dobra myśl. Ale niech pani opowiada dalej. Czy Antoś znał litery?«

»Tak, dobrał je sam; ale nie pozwalałam mu wcale na początki czytania. Pani wie o tem, jak Zuzanna Wesley zamykała się w swoim pokoju na pierwszą lekcję czytania z dzieckiem i nie zjawiała się aż po kilku godzinach, kiedy chłopiec, wychodząc, mógł już przeczytać sporą część pierwszego roz-

działu Pisma Świętego? Otóż pierwsza lekcya czytania naszego Antka była też wielką uroczystością, do której przygotowaliśmy się przez parę tygodni. Najpierw kupiłam dwanaście egzemplarzy taniego wydania »Historji o szczygiełku« z dobrym drukiem i lichemi ilustracyami, które wycięliśmy.

Potem ponaklejaliśmy stronicę książeczek na zwykły papier do rysunku — sześć na jednej stronie i sześć na drugiej; w ten sposób mieliśmy z dwunastu egzemplarzy sześć. Potem wycięliśmy wszystkie wyrazy z pierwszej stronicy, zebraliśmy je i włożyliśmy do pudełka. Nasze przygotowania były skończone.

Teraz co do lekcji. Zamknęłam się razem z Antkiem w pokoju. Do nauki dzieci używam zwykle tablicy. Piszę więc wielkimi drukowanemi literami:

### SZCZYGIEŁEK

Antoś przygląda się z tem większem zainteresowaniem, że zna litery. Wskazując na wyraz, mówię: szczygiełek, co on powtarza.

Potem rozrzucam po stole wyrazy z pudełka i chłopak z łatwością odnajduje wśród nich kilka »szczygiełków«.

Robimy to samo z wyrazem »wróbel«, »strzała«, »rzekł«, »zabił«, »kto« i t. d., aż wreszcie wszystkie wyrazy są wyuczone. Wyrazy na tablicy rosną do całej kolumny, którą Antoś czyta od końca i początku, w różnym porządku, z wyjątkiem tego, w którym wyrazy są ułożone w wierszu.

Potem Antoś układa luźne wyrazy w porządku, takim, jak na tablicy.

Potem według własnej fantazyi w kolumny, które czyta.

W końcu — punkt kulminacyjny radości (cała lekcya sprawiała wielką przyjemność), wynajduje z różnych wyrazów według mego dyktanda:

**Kto zabił szczygiełka  
Ja rzekł wróbel  
Z mojego łuku i moją strzałą  
Zabiłem szczygiełka**

i układa je w formę wiersza.

Miałam jeszcze jeden nietknięty egzemplarz, z którego Antoś z przyjemnością odczytał wiersz i czytał go od początku i od końca. Będzie pamiętał te dwanaście wyrazów do końca życia.

»Bez wątpienia była to bardzo przyjemna lekcya: ale ten kłopot z naklejaniem i wycinaniem!«

»Tak, to jest niewygodne. Chciałabym, żeby jakiś wydawca dostarczył nam tego, czego potrzebujemy — wierszyków dziecinnych, drukowanych dużym wyraźnym drukiem, z pudełkami odpowiednich poszczególnych wyrazów — osobne pudełko albo przedziałka dla każdej stronnicy, żeby dziecko nie potrzebowało męczyć się szukaniem wśród zbyt wielkiej ilości wyrazów. Cała rzecz polega na tem, żeby dziecko widziało, patrzyło na nowy wyraz tyle razy, dopóki jego wygląd nie wbije mu się w pamięć.«

»Rozumiem, ale on może czytać tylko »szczygiełka«; nie posiadał jeszcze przez to umiejętności czytania.«

»Przeciwnie, przeczyta te dwanaście wyrazów, gdziekolwiek je spotka. Przypuśćmy, że się uczy dziesięciu wyrazów dziennie, w ciągu pół roku bę-

dzie znał conajmniej sześćset; będzie więc umiał trochę czytać.

»Doskonale, o ile pani dzieci pamiętają wszystko, czego się nauczyły. Wkońcu tygodnia moje dzieci pamiętałyby może wyraz »szczygiełek«, a reszta wyleciałaby z pewnością z pamięci.

»Ale my dbamy o to, żeby zachować w pamięci to cośmy zdobyli. Kiedy nauczyliśmy się wyrazów drugiego wiersza, Antoś przegląda pierwszy wiersz w książce, nazywając poszczególne wyrazy tu i tam, gdzie mu je wskazuję. Zabiera nam to nie więcej, jak minutę czasu i wystarcza najzupełniej.

»Pierwsza lekcya była pewno długa?»

»Niestety, trwała całe pół godziny. Zainteresowanie dziecka skusiło mnie do zrobienia więcej, niż byłam powinna.

»Wszystko to brzmi bardzo ponętnie — to rodzaj zabawy — ale nie zadawalnia mnie to, żeby dziecko nauczyło się czytać, nie znając znaczenia liter. Widzi pani nieraz, jak dziecko wymawia po cichu litery wyrazu, a potem wymawia cały wyraz; naturalnie o ile nauczono dźwięków liter, nietylko ich nazw.

»Naturalnie; bo choć wiele naszych angielskich wyrazów jest prawem każde dla siebie, inne są kluczem dla wymawiania całej grupy wyrazów; ale my mamy lekcyę na zmianę — jedne poświęcone czytaniu, inne składaniu wyrazów — jest to jeden ze sposobów urozmaicenia lekcyi, a więc i wywołania zainteresowania, które jest jednym z istotnych podstaw powodzenia.

## V. Czytanie za pomocą wzroku i głosu.

Wszystko, co obejmujemy wyrazem »wychowanie« nie jest trudniejszym ani przykrzejszym dla dziecka, niż to zadanie, do którego każde małe dziecko wziąć się musi: niż nauka czytania. Zdajemy sobie sprawę z jej trudności, kiedy jakiś dorosły człowiek bierze się do tego bohaterskiego wysiłku, żeby wyrównać ten wielki brak wiedzy, ale zapominamy o tem, jak przeciwnem naturze jest zajmowanie dziecka nudnemi hieroglifami, tak bardzo podobnemi do siebie — podczas gdy cały świat jest pełen ciekawych rzeczy, które dziecko bardzo chciałoby poznać. Ale nie możemy uwolnić od tego naszego żywego Tomcia, ani nawet nie byłoby dla niego dobrze, żebyśmy go uwolnili. Trzeba koniecznie, żeby on umiał czytać; i nietylko to — dyscyplina tej pracy jest naogół zdrowa dla małej istotki. Jednocześnie pamiętajmy o tem, że nauka czytania jest dla wielu dzieci ciężką pracą i róbmy, co możemy, żeby ją zrobić łatwą i ponętną.

Nauka  
czytania  
jest  
ciężką  
pracą.

Przedewszystkiem pamiętajmy o tem, że czytanie nie jest ani nauką, ani sztuką. Nawet gdyby tak było, wychowawca powinien by przedewszystkiem zwracać uwagę na dzieci; ale tak nie jest. Nauka czytania jest poznaniem w jakikolwiek sposób pewnych dowolnych symbolów, któremi określamy przedmioty i pojęcia. Niema wcale niezbędnych »stopni« w nauce czytania, prowadzących jeden do drugiego; niema prawdziwego początku, środka czy końca. Bo te symbole dowolne, które powinniśmy znać — to nie litery, ale wyrazy. W końcu co jest naszym ce-

Znajomość  
dowolnych  
symbolów.

lem, kiedy uczymy dziecko czytać? a) żeby znało z wyglądu, powiedzmy, tysiąc wyrazów, b) żeby umiało z części tych wyrazów budować nowe. Nauczcie je dziesięciu nowych wyrazów na dzień, a w ciągu dwudziestu tygodni będzie ono mogło czytać niezależnie od ilości liter w każdym wyrazie. Drugą mniej ważną częścią naszego zadania jest, żeby dziecko znało dźwięki liter i umiało z danych dźwięków tworzyć nowe połączenia.

Najbardziej potrzebnym dla nas jest most pomiędzy naturalnymi zainteresowaniami dziecka, a temi dowolnymi symbolami, z którymi się ono powinno zapoznać i którymi, jak widzieliśmy, są nie litery, ale wyrazy.

Te symbole powinny być interesujące.

Dziecko zajmują rzeczy, nie słowa; jego zdolności analityczne są bardzo słabe, zdolności obserwacyjne natomiast bardzo lotne i bystre. Nic nie jest małe dla niego; może ono wysledzić oko muchy; nic nie jest zanadto skomplikowane, bo przepada za wszystkim, co jest powikłane. Ale rzecz, której się uczy, patrząc na nią, musi je zajmować. Mamy tu klucz do nauki czytania. Nie trzeba mu dawać połączeń liter, które nie mają sensu: żadnych **ba - be - bi - by - bu** i t. d. Trzeba od początku nauczyć dziecko patrzeć na drukowany wyraz tak, jak ono patrzy na wymawiane słowo — jako na symbol ciekawego faktu albo pojęcia. Jak łatwo jest czytać: »czerwone gardziolko szczygiełka« albo »kaczeńce i stokrotki«; nic nie znaczą ilość liter w wyrazach; wyrazy same zawierają pojęcia tak interesujące, że ogólny ich wygląd wraża się w pamięć dziecka według tego samego prawa o kojarzeniu wyobrażeń, które nam ułatwia identyfikowanie przedmiotów z ich nazwami. Zapamiętawszy wy-

raz według pojęcia, które oznacza, dziecko będzie używało z wielkiem zainteresowaniem swej znajomości dźwięków liter na tworzenie innych wyrazów, zawierających części podobne. Naprzykład, kiedy zna wyraz »masło« może ułożyć »hasło«, zmieniając m na h.

Ale przykład jest lepszy niż rada i przekonywa prędzej, niż najściślejsze rozumowanie. Mamy na myśli rodzaj lekcji czytania. Tomcio zna litery, ale nie umie nic więcej. Dziś ma on odrazu wziąć się do czytania, bez żadnych stopni, bo czytanie nie jest ani sztuką ani nauką i nie ma prawdopodobnie początku. Tomcio ma się dziś nauczyć:

Pierwsza  
lekcya  
Tomcia.

»Miły jest mały kotek,  
Ma on ciepłe futerko«

i powinien poznać te wyrazy tak dobrze, żeby mógł je czytać, gdziekolwiek je zobaczy.

»Ach, tak« powie czytelnik, »tak, jak z tym »szczygiełkiem«; przypuśćmy, że zasada jest dobrą — dużo jeszcze można o tem powiedzieć; ale przypuśćmy, że tak; komu by się chciało bawić tem klejeniem i wycinaniem i temi wszystkimi przygotowaniem do wielkiej lekcji? Metoda, przy której się używa książek może być cokolwiek gorszą, ale wystarczają mi gotowe książki. Nie mam czasu na robienie sobie samemu przyrządów«.

Muszę przyznać, że wycinanie i klejenie było nudną robotą, ale lekcya zasługiwała na to, jeśli zachęciła wielką miłośniczkę pedagogii <sup>1)</sup> do przygoto-

---

<sup>1)</sup> Miss Miller, założycielka Training College w Oxfordzie.

(Prayp. aut.).

wania dla nas takiego pudełka »O małym kotku«, z poszczególnymi wyrazami drukowanymi wielkimi wyraźnymi czcionkami, po dwa wiersze w każdym woreczku. Ten kto się uczy z »Małego kotka« będzie umiał conajmniej sto wyrazów, co już jest dobrym zapasem dla początkującego; wszystko to są dobre, potrzebne wyrazy, których ciągle używamy.

Stopniowa  
nauka.

A teraz zaczynamy. Materiał potrzebny do lekcji: pudełko z ruchomym abecadłem, pudełko pod nazwą »Mały kotek«, papier i ołówek, albo jeszcze lepiej tablica i kreda. Piszemy wielkimi drukowanymi literami »Kotek«. Tomcio śledzi z zaciekawieniem: zna litery i prawdopodobnie powtarza je, podczas gdy piszemy. Jest przygotowany do wielkiego zdarzenia w życiu i wie, że ma się dziś nauczyć czytać. Ale nie pytamy go o poprzednio zdobyte wiadomości. Mówimy mu prosto, że ten wyraz oznacza »kotek«. To go interesuje, zna on przedmiot kotka i napisany symbol jest mu tem miły, że się łączy z pojęciem, które posiada. Mówimy mu, żeby się przyjrzał wyrazowi »kotek« tak długo, dopóki go nie pozna z pewnością gdzieindziej. Potem układa wyraz »kotek« ze swoich liter. Potem otwieramy woreczek, zawierający wyrazy z dwóch pierwszych wierszy i chłopiec znajduje wyraz »kotek«; w końcu pokazuje mu się cały wiersz wydrukowany i odnajduje on wyraz »kotek«, ale nie pozwala mu się domyślić całego wiersza: Futerko, mały, ciepłe, miły, jest przechodzi się w ten sam sposób, w krótszym przeciągu czasu, niż trwa opis tej lekcji. Nauczwszy się każdego nowego wyrazu, Tomcio układa całą kolumnę wyuczonych słów i czyta je od góry do dołu i na wrywki.

Chłopiec zna już wyrazy, ale nie może jeszcze czytać zdań. Teraz dopiero zaczyna się radość jaką sprawia czytanie. Wyszukuje on według dyktanda pomiędzy wyrazami: »kotek — jest — ciepły« i t. d. i ustawia je w porządku w jakim są w wierszu, jeden za drugim a potem czyta całe zdanie. Radość, jak u człowieka, który odkrył nową planetę! W istocie Tomcio wynalazł nową potęgę. A potem zdania: »Kotek jest mały« »Futerko jest ciepłe« i t. d. Jeśli wiersz może być zachowany w tajemnicy, dopóki wszystko jest dobrze wyuczone, tem lepiej. Układanie wierszy z poszczególnych wyrazów da Tomciowi cudowne poczucie, że wiedza jest potęgą, tak, jak mało oko licznosci w późniejszym życiu. W każdym razie czytanie jest dla niego odtąd przyjemnością i trzeba na prawdę złej nauki, żeby go do czytania zniechęcić.

Czytanie  
zdań.

Tomcio obiecuje sobie na drugi dzień znów lekcję czytania, ale ma zamiast niej lekcję zgłoskowania, prowadzoną mniej więcej w sposób następujący: Tomcio układa z swych liter wyraz kot, jeśli może z pamięci, jeśli nie z drukowanego wyrazu. Powiedz powoli »kot«; powiedz **k**. Odejmij **k**, co nam zostanie? Z małą pomocą dochodzi do tego, że zostaje **ot**. Jak ułożyć **lot** (wymawiajcie ten wyraz powoli, wydzielając dźwięk **l**). Chłopiec zna dźwięki liter, więc mówi **lot** z łatwością; dalej **płot**, **młot**, po dodaniu dwóch nowych dźwięków, do wydzielenia których trzeba go doprowadzić; **pot**, po dodaniu **p** i t. d. Potem chłopak układa ze swych liter cały szereg wyrazów i oto powstają na czarnej tablicy słowa:

Druga  
lekcya  
Tomcia.

**kot      lot      płot      młot      pot**

Dziecko czyta kolumnę od początku i końca i na wrywki; każdy wyraz ma znaczenie i zawiera

znane mu pojęcie. Potem wyjmujemy kartki z poszczególnymi wyrazami i dyktujemy zdania, z świeżo wyuczonymi wyrazami, które chłopiec układa.

Wyrazy  
nieznane.

Teraz nowe doświadczenie. Dyktujemy: »ten płot jest mały«. Tu konsternacja! Tomcio nie wie jak wygląda wyraz »ten«. »Postaw kreskę zamiast wyrazu, którego nie znasz; wkrótce poznamy go na lekcyi« i Tomcio pragnie i potrzebuje tych wyrazów, to znaczy ma chęć do nauki.

Wycho-  
wanie  
moralne  
podczas  
lekcyi  
czytania.

Następnego dnia przerabiamy dwa ostatnie wiersze tego wierszyka, tak jak pierwsze. Dostarczą one niewiele materiału do zgłoskowania, więc na następną lekcję zaczynamy nowy wiersz. Zapas wyuczonych wyrazów rośnie; możemy już układać niezliczoną ilość krótkich zdań. Od czasu do czasu musimy używać kresek, ale to tylko zaostrza pragnienie wiedzy. Kiedy Tomcio przerobił całego »Małego kotka«, ma już duży zapas wyrazów; umie dochodzić nowych słów za pomocą tych, które zna; a co więcej ma odwagę do zdobywania nauki i poczucie, że może dojść do dobrych rezultatów. Obok tego, uczy się czytać w sposób, który mu daje też nieco wychowania moralnego. Od początku tu niema potykania się o trudności, wahań, tylko bystra uwaga i doskonałe wykonanie. Jego lekcyja czytania sprawia mu przyjemność, której jest pozbawiony kiedy ma lekcję powolną i marudną. Na doskonałą wymowę i dokładność też kładzie się nacisk, a kiedy dziecko doszło już do tego, że może ułożyć z luźnych wyrazów wierszyk i przeczytać go (najprzyjemniejsza część lekcyi) - jego czytanie powinno być doskonałą i skończoną deklamacją.

Sądzę, że to jest praktyczny i prosty sposób

nauczenia czytania w języku ojczystym. Może dla dziecka nie mieckiego będzie korzystnem poznanie wszystkich nudnych połączeń liter, zanim mu się stanie dostępną radość czytania, bo gdziekolwiek te połączenia się trafiają odpowiadają tym samym dźwiękom, których się dziecko z trudnością nauczyło. Fakt, że angielski język jest anomalią ze względu na stosunek znaku do dźwięku, szczęśliwie uwalnia nas od tej nudnej i bezmyślnej pracy <sup>1)</sup> <sup>2)</sup>.

## VII. Deklamacya.

Co do tego przedmiotu najlepiej będzie, jeżeli odeszłę czytelnika do książki Arthura Burrell'a p. t. »Deklamacya«. Książka ta powinna być podręcznikiem dla nauczycieli szkół elementarnych. Pragnęłabym, żeby się rozpowszechniła między nauczycielami oraz żeby znalazła zastosowanie i w rodzinach, choć wiele z tych lekcyi nie nadaje się do tego, żeby były użyte w domu.

Trudno o przedmiot równie kształcący i podnoszący, jak ten, który Burrell opisał jako »Sztukę dziecięcą«. Wszystkie dzieci mogłyby deklamować; jest to zdolność uwięziona, która czeka na wyzwolenie. W tym systematycznym, pełnem myśli dziełku, znajdujemy wiele stosownych wierszy. Używajcie ich

---

<sup>1)</sup> Pożądaniem jest, żeby Tomcio nie zaczynał uczyć się czytać, dopóki jego inteligencya nie starczy dla wysiłku, wymaganego przez te lekcyje. Nawet i wtedy może się okazać pożytecznem rozbić jedną lekcyję na dwie, albo sześć, żeby mógł je opowiadać. *(Przyp. aut.)*

<sup>2)</sup> Zasady powyższe zupełnie dadzą się zastosować do nauki języka polskiego, z której należy wyrugować wszelkie bezmyślne paplanie połączeń dźwiękowych bez sensu. *(Przyp. tłum.)*

w sposób odpowiedni, a nawet najzwyczajniejsze dziecko zaczawszy od bezbarwnego, mechanicznego czytania, dojdzie do artyzmu pełnego wrażliwości i natchnienia, którym wywoła w nas śmiech albo łzy. Czyż wielki Walter Scott nie ukrywał się łkając, kiedy jego mała pieszczoszka mówiła:

»Bo jestem chora, zdolna do trwogi,  
Uciśniona krzywdą i stąd pełna trwogi,  
Wdowa, bez męża, więc bliska trwogi,  
Kobieta, z natury zrodzona do trwogi?»

Marjorie Fleming była z pewnością dzieckiem genialnym; ale z tej książki dowiadujemy się jak stopniowo dziecko, które nie jest genialnem, a nawet nie pochodzi od rodziców wykształconych, może osiąść sztukę pięknej i doskonałej mowy. Jest to jednak tylko pierwszy stopień w zdobywaniu »Sztuki dziecięcej«. Dziecko powinno oddawać piękne myśli tak pięknie, z tak dokładnem odtworzeniem każdego ich odcienia, że powinno stać się dla słuchacza tłumaczem myśli autora. Pomyślcie, ile to daje zdolności do ocenienia przedmiotu, siły wyrazu i uznacie, że »Sztuka dziecięca« jest jak Stede powiedział o towarzystwie swojej żony »ogólnem wykształceniem sama w sobie«. Mówią na to: »Dzieci to takie papugi! Powtarzają rzeczy, które słyszą, nie troszcząc się ani odrobiny o interpretację!« Słuszne to, o ile dotyczy deklamacyi bombastycznej, niedostępnej; ale w książce, o której mowa, dziecko stopniowo doprowadza się do tego, żeby znajdowało samo wyraz dla myśli; nie trzeba, żeby biedny nauczyciel zawsze dawał przykład; »powiedz to tak, jak ja mówię«. Myśli są ściśle dostosowane do poziomu dziecka, a wyrazistość pozostawiona jemu samemu

Chwyta się dziecko na przekroczeniu, zużytkowuje się jego własną niegrzeczność, znajduje ono kilka sposobów powiedzenia »nie chcę«, prowadzi się go umiejętnie do tego, żeby się samo wyraziło — aż wreszcie udaje mu się to ku jego zdziwieniu i radości. Wierszyki, przytoczone w tej książce dla deklamacyi, są skarbcem, z którego czerpać można wiele przyjemności. Spróbujcie przeczytać jakiś kawałek, zachowując uwagi i rady autora i zobaczycie, że między tym sposobem przeczytania, a zwykłym czytaniem głośnym jest taka różnica, jak między utworem muzycznym, odegranym z zachowaniem znaków autora i bez niego. Mam nadzieję, że moi czytelnicy będą uczyli swoje dzieci sztuki deklamowania. Na przyszłość, więcej niż dziś, nietylko każdy wykształcony mężczyzna ale i każda kobieta będzie potrzebowała umieć mówić publicznie; a ucząc deklamować uczyście mówić.

Deklamacya i uczenie się na pamięć nie koniecznie idą ze sobą w parze, choć dobrze jest zao-  
patrzeć pamięć dziecka w zapas poezyi, których się ono bez wysiłku nauczyło. Kilka lat temu zdarzyło mi się odwiedzić dom, którego gospodyni miała swe odrębne zasady wychowawcze, według których wychowywała swą siostrzenicę. Pokazała mi ona wielki arkusz papieru, zapisany tytułami poezyi; niektóre z nich były długie i trudne. Dowiedziałam się, że siostrzenica tej pani mogła zadeklamować każdą z tych poezyi, choć nie uczyła się ani jednego wiersza na pamięć w życiu. Dziewczynka zadeklamowała kilka wierszy pięknie i płynnie; a wtedy ciotka jej wytłomaczyła mi tajemnicę tego. Zdawało się jej, że zrobiła odkrycie i ja podzieliłam jej zdanie. Czytała ona

Uczenie  
się na  
pamięć.

swej siostrzenicy jakieś wiersze; następnego dnia, kiedy dziewczynka szyła, na przykład, sukienkę dla swej lalki — czytała je drugi raz; następnego dnia znów podczas czesania. W ten sposób po sześciu lub więcej czytaniach w czasie nieoczekiwanym dziewczynka mogła zadeklamować wiersz, którego się nie uczyła.

Próbowałam często odtąd tego sposobu i uznałam go za skuteczny. Dziecko nie powinno starać się przypominać sobie wiersza, albo przepowiadać go samemu sobie, tylko mieć o ile się da otwarty umysł dla przyjęcia interesującego wrażenia. Sześć czytań wystarczy, żeby dzieci zapamiętały łatwe wierszyki. Zaletą tej metody jest, że przyjemności dziecka nie przytępia mozolne powtarzanie wiersza za wierszem, a także, że bezwiednie się kształci w niem przyzwyczajenie do tworzenia obrazów duchowych. Przypominam sobie dyskusję na ten temat z panną Anną Swanwick, w związku z Browningiem, czego sobie dobrze nie przypominam, ale w ciągu rozmowy dowiedziałam się o bardzo ciekawym wypadku. Siostrzenica panny Swanwick opowiedziała mi, że po długiej chorobie, podczas której nie wolno jej było nic robić, przeczytała poważny wiersz Browninga jako pierwszą próbę podczas rekonwalescencji. Nazajutrz ze zdumieniem spostrzegła, że pamięta całe długie ustępy. Wtedy spróbowała zadeklamować cały poemat i umiała go, po jednym czytaniu, bo ani uczyła się go przed chorobą, ani czytała ze specjalną uwagą. Uradowana tą zdobyczą, chcąc wypróbować swe siły przeczytała cały »Raj utracony«, książkę za książką — i mogła go w całości powtórzyć po jednym czytaniu! Zapragnęła więc przyswoić sobie i inne skarby podczas rekonwalescencji; ale kiedy zdrowie jej wróciło i umysł

zajął się innymi przedmiotami, znikła w niej ta zdumiewająca zdolność. Być może, że swobodny umysł dziecka jest równie zdolny do przyjęcia i mocny do utrzymania pięknych obrazów, ubranych w piękne słowa, jak był nim umysł tej pani podczas jej rekonwalescencji. Ale pozwólcie mi powtórzyć: każdy wysiłek tego rodzaju, choć bezwiedny, jest niszczeniem substancji mózgowej. Niech umysł dziecka leży odłogiem, dopóki nie skończy ono lat sześciu, a potem w uczeniu się na pamięć, jak i w innych rzeczach, wymagajcie tylko niewiele, i niech wiersze, których się dziecko uczy, będą proste i dostosowane do jego myśli i wyobraźni. Obok tego, kiedy istnieje tyle pięknych poezji dostępnych dla dziecka, jaka szkoda, że mu się nieraz każe uczyć rzeczy lichych i bezwartościowych.

#### VIII. Czytanie dla starszych dzieci.

W nauce czytania, jak w wielu innych rzeczach, najtrudniejszym jest pierwszy krok. Dziecko, uczone starannie i z rozwagą, aż dopóki nie posiada pewnego ograniczonego słownika, robi zwykle resztę samo. Uwaga jego nauczycieli powinna być zwróconą ku dwóm punktom: żeby dziecko zdobyło przyzwyczajenie do czytania i żeby nie wpadło w nałóg niedbałego czytania.

Najpowszechniejszym i najgorszym błędem dziesięt-Przyzwyczajenie do czytania. siejszego wychowania jest to, że dzieci nie nabywają przyzwyczajenia do czytania. Wiedzę im się daje za pomocą lekcji i pogadarek, ale mozolny trud używania książek, jako źródeł ciekawych i przyjemnych wrażeń, jest im nieznany. To przyzwyczajenie po-

winno być zapoczątkowane wcześniej; jak tylko dziecko wogóle umie czytać, powinno czytać historyjki, legendy, bajki i inne odpowiednie dla swego wieku rzeczy. Trzeba je nauczyć od początku, że jednorazowe przeczytanie lekcji powinno wystarczyć do opowiedzenia tego, co było przeczytane, przez to dziecko zdobędzie przyzwyczajenie do powolnego, starannego czytania, myślącego, nawet wtedy, kiedy jest ciche, obejmującego okiem znaczenie każdego ustępu.

Czytanie  
głośne.

Dziecko powinno się też ćwiczyć w głośnym czytaniu, przeważnie z książek, których używa do nauki szkolnej. Powinny one zawierać dużo utworów poetyckich, żeby przyzwyczaić dziecko do subtelnego cieniowania czytanej treści, a szczególnie do uświadomienia mu, że wyrazy są piękne same w sobie, że są źródłem przyjemności i powinny być przez nas szanowane; i że piękny wyraz zasługuje na to, żeby był pięknie przeczytany, z pełnią tonu i dokładnością wymowy. Nawet najmłodsze dzieci można tego uczyć nie w formie całej lekcji, ale dorywczo, różnych wyrazów.

Ograni-  
czenia.

W tym względzie nie wystarczy danie przez nauczyciela przykładu dzieciom, jak należy czytać. Dzieci naśladowują z łatwością, chwytając cechy charakterystyczne czytania w zabawny sposób; ale to jest więcej zabawką, papuziem naśladowaniem. Dziecko powinno wyrazić to, co ono samo odczuwa jako myśl autora, a ten rodzaj inteligentnego czytania przychodzi tylko przez przyzwyczajenie do czytania ze zrozumieniem.

Czytanie  
dzieciom.

Starszym sprawia wielką przyjemność czytanie głośno dzieciom, ale to powinno być tylko wyjątkową

rozrywką, dozwoloną naprzykład przed pójściem spać. Powinniśmy pamiętać o przyrodzonej bierności dziecięcego umysłu. Przyzwyczajcie dziecko do słuchania głośnego czytania, a będzie ono ciągle wyszukiwało sposobności, żeby się wykręcić od czytania samemu. W istocie, wszyscy lubimy być karmieni z łyżeczki strawą umysłową, powinniśmy więc czytać i myśleć sami, i być mniej pochopnymi do słuchania wykładów.

Kiedy dziecko czyta, nie trzeba go męczyć pytaniami co do znaczenia tego, co czyta, tego lub owego wyrazu; to, co nudzi starszych, nudzi zarówno i dzieci. Poza tem nie jest koniecznem, żeby dzieci mogły wytłomaczyć znaczenie każdego wyrazu, który czytają. Pełny i dokładny słownik może być zdobyty tylko w jeden sposób — przez przyzwyczajenie do czytania. Dziecko dochodzi bezwiednie do zrozumienia znaczenia nowego wyrazu, jeśli nie za pierwszym razem, kiedy go spotyka, to za drugim i trzecim: ale ono go szuka i wynajdzie samo znaczenie wyrażenia, którego nie rozumie. Zapytania, wprost dotyczące treści tego, co dziecko przeczytało, są zawsze błędem. Niech samo opowie to, co przeczytało, albo część tego.

Kwestye,  
dotyczące  
treści.

Dziecko lubi ten rodzaj reprodukowania, ale nie znosi pytań w formie zagadek. Jeśli w przeczytanej rzeczy są jakieś zagadki, niech dziecko się zapyta, a nauczyciel naprowadzi je na odpowiedź. Pytania dotyczące treści ubocznie albo charakteru osobistego są dozwolone, bo interesują dzieci — naprzykład: »Co byś ty zrobił na jęgo miejsu?«

Dziecko nie zaczęło swęgo wyksztalcenia do póki nie przyzwyczailo się do czytania samemu z za-

Książki  
do nauki.

interesowaniem i przyjemnością książek, będących na poziomie jego inteligencji. Mówię obecnie o jego książkach do nauki, które są pisane w sposób nieznośnie pusty, zapewne dla tego, że autorowi ich nie zdarzyło się nigdy spotkać dziecka. Wszyscy, którzy mają dzieci, wiedzą, że nie lubią one pustej paplarni i wolą, kiedy się im przemawia do rozsądku.

Książki do nauki powinny dawać materiał do czytania głośnego lub cichego; powinny więc być pisane z pewną zdolnością literacką. Co do treści tych książek — to powinniśmy pamiętać o tem, że dzieci mogą chwytać pojęcia i zasady równie szybko i jasno jak my (może lepiej od nas nawet); ale drobne szczegóły, spisy i skróty przytępią wrażliwy umysł dziecięcy. Dlatego wybór pierwszych książek do nauki jest rzeczą bardzo ważną; powinny one dać dzieciom pojęcie o tem, że wiedza jest rzeczą w najwyższym stopniu pożyteczną, a czytanie — przyjemnością. Jeśli dziecko się przyzwyczało czytać z przyjemnością swe książki do nauki, wykształcenie nie jest zakończone, ale rezultat jego jest pewny; dziecko pójdzie naprzód samo, niezależnie od przeszkód, które nazbyt często stawia na jego drodze szkoła.

Przyzwyczajenie do niedbalstwa; roz-targnienie.

Mówiłam już o znaczeniu czytania. Jeśli dziecko nie może opowiedzieć tego, co przeczytało jeden raz, nie trzeba mu dawać do zrozumienia, że może, albo powinno przeczytać jeszcze raz to samo. Lekki wyrzut i żal z powodu luki w jego wiadomościach wystarczą dla stwierdzenia jego winy. Dziecko, któremu pozwalają siedzieć długo, nawpół próżnując nad lekcjami, nie zdobędzie nigdy przyzwyczajenia do uważnego czytania. Z tego powodu lekcye czytania powinny być krótkie; dziesięć minut albo kwa-

drans skoncentrowanej uwagi wystarczy dla dzieci w wieku, który mamy na myśli, a lekcyja, tyle czasu trwająca, pozwoli dziecku na przeczytanie dwóch albo trzech stron jego książki. Ta sama zasada co do długości lekcyi stosuje się do dzieci, którym się czyta ich lekcyje, kiedy jeszcze nie umieją czytać same.

Przy czytaniu głośnem dzieci powinny robić należyty użytek ze swych organów głosu i dlatego lekcyę taką należy poprzedzić paru prostemi ćwiczeniami oddychania, naprzykład, długim wdechem przy zamkniętych ustach i powolnym wydechem przez usta otwarte. Jeśli dziecko czyta przez nos, należy zasięgnąć porady u lekarza; czasem bywa potrzebną operacya dla usunięcia wyrostki, która rzadko jest niebezpieczną i powinna być wykonaną, póki dzieci są małe. Trzeba strzedz dzieci od wymowy prowincjonalnej i niedbałej. Wady te leczy wprawianie się w wymowę czystych samogłosek i szacunek dla słów, który nie pozwala ich pośpiesznie połykać. Najmłodsze dzieci zwykle ślicznie wymawiają, bo długi wyraz jest dla nich nową zdobyczą, którą się cieszą; nasze wysiłki powinny być skierowane do tego, żeby nauczyć podobnego szanowania słów dzieci starsze.

Niedbała  
wymowa.

Przyzwyczajenie do zatrzymywania się w miejscach, gdzie to jest potrzebne, przychodzi razem z inteligentnem czytaniem. Zrozumienie danego ustępu naprowadzi dziecko na właściwe przestankowanie.

## IX. Sztuka opowiadania.

Dzieci  
z natury  
mają  
skłonność  
do opo-  
wiadania.

Opowiadanie jest sztuką, jak pisanie poezji albo malarstwo. Zdolność ta tkwi w umyśle każdego dziecka, czekając, aż zostanie odkrytą, nie jest rezultatem systematycznej nauki. Jedno krótko wyrażone życzenie może ją wywołać. »Niech dziecko opowie«, i opowiada płynnie, obszernie, w odpowiednim porządku, ze szczegółami, z właściwym wyborem słów, bez nadmiaru ich i powtarzań zbytecznych — jeżeli tylko może z łatwością mówić. Ten prawdziwy dar, z którym się rodzi przeciętne dziecko, leży odłogiem w jego wychowaniu. Roman przychodzi do domu z opowiadaniem o walce, którą widział pomiędzy Kruczkim a innym psem na ulicy. To jest cudowne! Widział on wszystko i opowiada wszystko z ogromną wyrazistością i prawdziwą epiczną żyłką; ale nasza pogarda dla dzieci jest tak głęboko zakorzenioną, że nie widzimy nic poza niemądrym dziecięcym sposobem opowiadania! A jednak, jeśli mamy oczy do patrzenia i zręczność do budowania, tu leży podstawa wykształcenia dziecka. Do siódmego roku życia niech Roman opowiada tylko wtedy i to, co mu się chce. Nie trzeba mu kazać opowiadać cokolwiek. Czy w tem leży tajemnica dziwnych długich rozmów między dwuletnimi istotami, których słuchamy z zajęciem? Czy jest możliwem, że one opowiadają, kiedy nie mają jeszcze mowy artykułowanej i czy inna taka sama istota je rozumie? Wystawiają nas starszych na próbę i odpowiadamy im: »Tak«, »Naprawdę?« »Tak myślisz?« na paplaninę, o której znaczeniu nie mamy pojęcia. Niech będzie,

jak jest; nie mamy pewności co do tego, co się dzieje w tej mglistej dziedzinie wieku poniżej lat dwóch. Ale poczekajcie, aż malec zacznie mówić, a wtedy opowiada bez końca, każdemu, kto chce słuchać, a najchętniej swoim rówieśnikom.

Bierzmy dary, przygotowane przez Boga. Kiedy dziecko ma sześć lat, nie wcześniej, niech opowiada przeczytaną mu bajkę, epizod po epizodzie, po jednorazowym wysłuchaniu, opowiadania z Pisma świętego, dobrze napisane historyjki z życia zwierząt, albo opisy obcych krajów z takiej książki, jak np. »The World at Home« (»Świat u siebie«). Siedmioletni chłopak powinien już sam zacząć czytać, albo większą część swej strawy umysłowej zdobywać słuchając głośnego czytania. Geografia, szkice z historii starożytnej, Robinson Crusoe, The Pilgrim's Progress, Tanglewood Tales, Heroes of Asgard<sup>1)</sup> i inne książki w tym rodzaju zajmą go do wieku lat 8-iu. Trzeba pamiętać o tem, żeby nie miał ani jednej książki, która nie jest klasyczną w literaturze dziecinnej; i że tej książki nie należy rozgadniać rozmową albo dorywcze pytania, tylko dawać ją dziecku odpowiednimi porcjami jak zdrowy pokarm dla umysłu, w pełnej wierze, że umysł dziecka potrafi sobie dać radę z właściwą mu strawą. Dziecko ośmio- i dziewięcioletnie może sięgnąć już po poważniejsze źródła wiedzy; ale na razie zajmuje nas to, co mogą opowiadać dzieci do lat dziewięciu.

Zdolność  
tę należy  
zaużytkować  
w wycho-  
waniu.

W każdym wypadku do czytania powinna słu-

Metoda  
lekcyi.

<sup>1)</sup> »Droga pielgrzyma« Bunyan'a, »Bajki z Tanglewood« Hawthorn't'a, »Bohaterowie Asgardu«, A. & E. Keary.

żyć dobrze wybrana książka. Przed czytaniem nauczycielka powinna porozmawiać trochę z dziećmi (i pozwolić mówić dzieciom) o ostatniej lekcji, i powiedzieć im parę słów o tem, co będzie czytane, żeby ożywić ich oczekiwanie; ale powinna strzedz się objaśnień i uprzedzania opowiadania. Potem powinna przeczytać dwie czy trzy stronicie — o ile zawierają jakiś epizod; po przeczytaniu niech każe dzieciom opowiadać — po kolei, jeśli jest kilkoro dzieci. Dzieci opowiadają nietylko z natchnieniem i dokładnością, ale doskonale chwytają styl autora. Nie trzeba ich męczyć poprawianiem; zaczynają one zwykle nieskończonym łańcuchem zdań, związanych ze sobą spójnikiem »i«, ale w dalszym ciągu to się zatracają i opowiadania ich stają się w stylu i układzie tak dobre, że mogłyby figurować w »drukowanej książce«! Ten rodzaj opowiadania nie powinien trwać dłużej jak kwadrans.

Książka powinna być zawsze bardzo interesującą, a kiedy opowiadanie się skończy, jest miejsce na krótką rozmowę, podczas której wytyka się punkty moralne, pokazuje obrazki, służące do ilustrowania lekcji, albo rysuje na tablicy szkice. Jak tylko dzieci zaczynają czytać swobodnie i płynnie, czytają swe lekcye same — głośno lub pocichu tak, żeby mózgi opowiedzieć; ale gdzie trzeba coś opuszczać, jak np. w Starym Testamencie albo w Życiorysach Plutarcha niech czyta zawsze nauczycielka.

## X. P i s a n i e.

Doskonałe  
wykonanie.

Mogę dać tylko parę wskazówek co do nauki pisania, choć wiele można o tem powiedzieć. Prze-

dewszystkiem, niech dziecko wykonuje każdą rzecz doskonale — czy to kreska, czy litera. Niech lekcya pisania będzie krótka; nie powinna trwać dłużej, jak pięć albo dziesięć minut. Łatwość pisania przychodzi przez wprawę, jest kwestyą czasu. Na razie trzeba unikać przyzwyczajania do niedbałej pracy — krzywych m, śpiczastych o.

Dziecko powinno wprawiać się w drukowanie, zanim zacznie pisać. Niech z początku drukuje najłatwiejsze wielkie litery za pomocą prostych linii i pojedynczych krzywych. Kiedy dziecko potrafi wyraźnie i jasno drukować, może się wziąć do małych liter, które powinny być możliwie proste, równe i wielkie.

Niech się dziecko najpierw nauczy stawiać kre-  
ski, potem zakrzywienia, potem litery, które je zawierają: n, m, w, r, h, p, y; wreszcie litery, zawierające w sobie krzywe: o, a, c, g, e, x, s, q; wreszcie litery nieregularne: b, l, f, t i t. d. Trzeba dojść do doskonałego wykonania jednej litery jednego dnia, a następnego dnia te same części liter są powtarzane w innej literze, aż dopóki się ich nie posiędzie w zupełności.

Potem z trzech czy czterech wyuczonych liter trzeba ułożyć wyraz, który ma być napisany jeden raz, ale bez błędu w jakiejkolwiek z liter. W tym okresie tabliczka i kreda są lepsze od pióra i papieru, niech dziecko wyciera i wyciera raz po raz, dopóki jego własny wzrok nie będzie zadowolony z wyrazu, albo litery, którą napisał.

O dalszych okresach niewiele jest do powiedzenia. Dbajcie o to, żeby dziecko zaczęło od pisania doskonałych liter, nie pozwalajcie mu pisać źle, a reszta zrobi się sama. Nie trzeba się śpieszyć z wy-

Drukowa-  
nie.

Stopniowa  
nauka.

rabianiem »ładnego charakteru pisma«, charakter przyjdzie powoli zależnie od tego, jaki dziecko ma; jako dziecko nie ma ściśle mówiąc żadnego. Dajcie mu dobre wzory i zobaczycie, że je sumiennie naśladuje, ale nie dawajcie mu wiele linii, albo całej stronicy do pisania — tylko jedną linię, którą ma możliwie dokładnie skopiować. Dziecko może potrzebować napisać kilka wierszy, zanim mu się uda jeden.

Sredni  
format  
liter.

Jeśli dziecko ma pisać kaligrafię w kajetach z drukowanymi wzorami, trzeba zwrócić uwagę na ich wybór; wiele jest wzorów trudnych do naśladowania, a ozdobione floresami litery zwiększają pracę ucznia, lecz w każdym razie nie polepszają jego charakteru pisma.

Jeszcze jedno słowo: nie każcie dziecku za wcześnie pisać drobnymi literami; nie trzeba żeby się męczyło nad pisaniem zbyt wielkich liter, najlepszy jest średni format, aż dopóki dziecko nie dojdzie do zupełnej wprawy. Dlatego łatwiej jest dla dziecka przyzwyczaić się do niewyraźnego bazgrania »drobnymi« literami, niż z niego wyjść. W tem, jak we wszystkim innym, staraniem wychowawcy powinno być nie tylko ukształtowanie dobrego, ale niedopuszczenie złego przyzwyczajenia.

»Nowy  
sposób  
pisania«.

Kilka lat temu słyszałam o osobie, która opracowała za pomocą badań starych włoskich i innych manuskryptów »system pięknego pisania«, którego można nauczyć dzieci. Czekałam cierpliwie, choć z upragnieniem, na ten nowy rodzaj wzorów kaligraficznych. Potrzeba podobnego wysiłku była wielką, bo to zwykłe pisanie, uczone za pomocą istniejących wzorów, choć staranne i czytelne, może mieć tylko pospolitujący wpływ zarówno na czytelnika, jak na

wykonawcę takiego rękopisu. Wreszcie inicjatorce pani Robert Bridges udało się doprowadzić do końca swój mozolny i trudny zamiar i jej podręcznik dla nauczycieli daje wskazówki do nauczania tego niezwykle pięknego pisma. Małe dzieci, takie nawet, które się już przyzwyczyły pisać brzydko, przejmują ten »nowy sposób pisania« z zadziwiającą szybkością. Zadanie p. Bridges w jej »Nowym sposobie pisania« będzie najlepiej zrozumiane przez zacytowanie za jej pozwoleniem paru ustępów z przedmowy do jej książki«. Załączone tablice są przeznaczone głównie dla uczących pisać: należy je poprzedzić paru słowami wytlomaczenia. Interesowało mnie zawsze pisanie, a poznawszy gotycki sposób pisania z XVI-go wieku, celowo zmieniłam swój charakter pisma, naśladując jego kształty i wygląd ogólny. Ten rodzaj pisania zaczął się podobać, proszono mnie często o pisanie abecadeł i wzorów, a nauczycielowie fachowi proponowali wydrukowanie podobnego zeszytu do użytku w szkołach. Nie jest się nigdy zadowolonym z wzorów zrobionych dla kopiowania przez innych, ale tablice te są tem, co miałam na myśli, choć niektóre z nich z powodu mego braku doświadczenia ucierpiały w reprodukcji... Dziecko powinno z początku nauczyć się kontrolować swą rękę i zmusić ją do posłuszeństwa oku; w tym najwcześniejszym okresie wystarczą proste kształty. Tu można byłoby powiedzieć, że kształt jest zawsze obojętny, że zupełne panowanie nad ręką może być osiągnięte przez kopiowanie zarówno złych wzorów, jak dobrych; ale nie jest to słuszne: zwyczajny kajet ze wzorami do kaligrafii, którego celem wydaje się jak największa oszczędność w kreśleniu liter, nie wy-

kształci ręki tak, jak urozmaicone wzory; ani też jednostajność, pozbawiona piękna nie da pola do kształcenia oka. Pozatem uważam, że różnorodność i piękno kształtu są pożyteczne nawet dla małych dzieci, a kopiowanie monottonnych wzorów nie dostarczy tej przyjemności, jaką jest stworzenie czegoś interesującego. Ale nie wiem, czy załączone wzory dadzą się kopiować równie szybko, jak zwykły rodzaj liter; pośpiech wywoła być może nierówności, które są najgorszą wadą w sztuce pisania. Niektóre z najlepszych angielskich charakterów pisma są dobre i w pośpiesznym pisaniu i wykazują elementy prawdziwego piękna, ale te charaktery są rzadkie i zdaje się, że ci, do których należą, doszliby do nich przy każdym systemie. Tymczasem charaktery przeciętne, rezultaty dawnego nauczania kaligrafii, zepsute przez pośpiech, zawdzięczając zdaje się swą pospolitą brzydotę poziomemu typowi, od którego pochodzą; ludzie, posiadający takie charaktery, kiedy mają sposobność do pisania dobrze, widzą, że mogą pisać tylko trochę lepiej i dowodzą przez to, że pośpiech nie był istotną przyczyną ich brzydkiego pisania».

Jak go  
używać.

Sposób używania metody pani Bridges, którą uważamy za najbardziej skuteczną, polega na naśladowaniu każdego z wzorów na tablicy, potem ołówkiem, wreszcie piórem na papierze. Powoli dzieci będą mogły przepisywać małe wierszyki i t. d. tym bardzo pięknym rodzajem pisma. Trzeba unikać pisania jednego wiersza na wzór, bo w zwykłym pisaniu dzieci nie naśladowują wzorów. Nieraz się słyszy zarzut, że pracowite i piękne pismo może zaszkodzić w wyrobieniu indywidualnego charakteru pisma,

ale wydaje mi się, że mieć piękny wzór do pisania zamiast pospolitego, jest wielką zdobyczą.

## XI. Przepisywanie.

Początkowym ćwiczeniem do pisania, właściwym dla dzieci siedmio- i ośmioletnich, powinno być nie pisanie listów albo dyktando, ale przepisywanie, praca powolna i staranna, dla której najlepszym wzorem byłoby »nowe pismo«, choć może z korzyścią można byłoby opuścić niektóre najzdobniejsze wzory. Przepisywanie powinno być wstępem do nauki ortograficznego pisania. Trzeba dzieciom kazać przyglądać się wyrazowi, widzieć obraz jego przy zamkniętych oczach i pisać go potem z pamięci.

Wartość  
przepisy-  
wania.

Ćwiczeniu tem nadaje się poczucie pewnej samodzielnności i przyjemności, pozwalając dzieciom wybrać do przepisywania ulubiony ustęp z jednego jakiegoś wiersza, inny znów z drugiego. Jest to lepiej, niż przepisywać cały ulubiony wiersz, praca ta może zmęczyć i znudzić dziecko, zanim ją skończy. Ale własny kajet, zapełniony przez siebie wybranymi wierszami, powinien sprawić im przyjemność.

Dzieci  
powinny  
przepisy-  
wać  
ulubione  
ustępy.

Podwójne linie, niewielkie litery, od tego trzeba zacząć z początku. Dzieci rwą się do drobnego pisania, a kiedy wpadną w to przyzwyczajenie, niełatwo im zdobyć sobie dobry charakter pisma. Odczuwanie piękna własnego pisma i wierszy przepisywanych uprzyjemni im ten okres pracy. Lekcje pisania na początku nie powinny trwać dłużej jak dziesięć minut albo kwadrans. Jeśli są dłuższe, dzieci męczą się i stają się powolne.

Drobny  
format  
liter.  
Podwójne  
linie.

Pozycja  
podczas  
pisania.

Do pisania dzieci powinny siadać tak, żeby światło padało z lewej strony a pulpit albo stół był na dogodnej wysokości. Trzeba nauczyć dzieci od początku trzymać pióro pomiędzy wskazującym palcem a środkowym, podtrzymując je wielkim palcem. Ten sposób trzymania pióra nie wymaga niemiłego napięcia mięśni, które jest niezbędne przy zwykłym sposobie trzymania — wysiłku, który powoduje t. zw. kurcz pisarski w późniejszych latach, kiedy się wiele pisze. Pióro powinno być trzymane wygodnie bliżej końca, palce lekko zgięte, ręka spoczywa na papierze. Osoba pisząca może przytrzymywać papier lewą ręką i powinna pisać w wygodnej pozycji ze schyloną głową, ale bez skurczonej postawy. Nie trzeba dodawać, że należy trzymać pióro płasko, jeśli dzieci piszą za cienko przy pochylonem piórze. Podczas wszystkich lekcji pisania nauczyciel i dzieci używają tablicy dla wzoru i wprawy.

Ławki.

Najlepsze ławki, jakie znam, są zbudowane według systemu Dra Roth'a; pojedyncze pulpity, które można podnosić i spuszczać, przesuwając w tył i naprzód, z siedzeniem, oparciem dla pleców i nóg. Mogą być inne równie dobre, albo lepsze, ale te według mnie najzupełniej odpowiadają swemu celowi.

Stół  
dziecienny.

Dla małych dzieci dobrze jest mieć stół odpowiedniej wysokości z blatem, składającym się z dwóch części na zawiasach. Części te otwierają się w środku i otwierają w ten sposób rodzaj pudełka wewnątrz stołu, którego się używa jak szuflady a zamyka się blatem stołu. Takie schowanko dla książek, materiałów piśmiennych dzieci, łatwiej jest im utrzymać w czystości samym, niż zwyczajną szufladę albo pudełko.

## XII. Ortografia i dyktando.

Ze wszystkich ćwiczeń, któremi dzieci zapełniają swe godziny szkolne, dyktando takie, jak się zwykle praktykuje jest może najszkodliwszem. Dzieje się tak, gdyż ludzie nie mogą zrozumieć, że niema rodzaju szkolnej pracy dziecka, na dnie której nie leży jakaś podstawa filozoficzna.

Zwykłym sposobem uczenia ortografii jest ten, <sup>Przyczyna zlej ortografii.</sup> przy którym nauczycielka dyktuje ustęp, część po części, powtarzając każdą trzy, cztery razy pod ogniem nieustannych zapytań ze strony piszących.

Każdy wiersz zawiera błędy ortograficzne, jeden, dwa, może trzy. Sumienna nauczycielka podkreśla je ołówkiem albo jeszcze uroczyściej — czerwonym atramentem. Dzieci poprawiają błędy w rozmaity sposób; czasem zamieniają kajety i jeden poprawia błędy drugiego, sprawdzając wyraz z książką albo z tem, co widzi na tablicy. Niektóre nieświadome rzeczy nauczycielki dziś jeszcze każą dzieciom odpisywać wyraz z poprawionym błędem po trzy czy cztery razy, potem uczyć się go na pamięć. Pomimo tych ciężkich starań nauczycielka ze zdziwieniem spostrzega, że ma to wprost przeciwny skutek i te same błędy wciąż się powtarzają.

Umiejętność ortograficznego pisania zależy od <sup>Racjonalny sposób nauczania ortografii.</sup> zdolności oka do robienia zdjęć (w fotograficznym znaczeniu) z poszczególnych wyrazów i tę umiejętność i przyzwyczajenie trzeba od początku kształcić w dzieciach. Kiedy przeczytały wyraz »k o t«, niech postarają się zobaczyć go przy zamkniętych oczach, to samo przyzwyczajenie pozwoli im wyobrazić sobie

wyraz »Termopile«. To odbijanie wyrazów na siatkówce oka wydaje mi się jedynym sposobem nauczania ortografii. Zrobiony raz i poprawiony błąd pozostaje niejasnym w pamięci — nie pamięta się jaki sposób pisania jest poprawny, jaki zaś błędny. Wątpliwości te rodzą się jedynie z poprawiania. Oko widzi raz źle napisany wyraz i ten obraz pozostaje; jeśli posiada też obraz wyrazu dobrze napisanego, mieszają mu się obydwa. Widzimy teraz, dlaczego niema lepszego sposobu wyrobienia złej ortografii, jak właśnie dyktando w zwykły sposób prowadzone. Każdy błędnie napisany wyraz jest wizerunkiem w mózgu dziecka, którego nie zatrze wyraz, napisany poprawnie. Zadaniem nauczyciela staje się uprzedzenie błędnego pisania, a jeśli błąd był zrobiony, usunięcie go z widoku, żeby się nie wraził w pamięć.

Stopniowe  
prowadze-  
nie  
dyktanda.

Lekcje dyktanda prowadzone w sposób, jaki proponuję, dają zwykle dobre rezultaty. Ośmio- albo dziewięcioletnie dziecko przygotowuje mały rozdział, starsze stronicę, dwie albo trzy. Dziecko przygotowuje się samo, przyglądając się wyrazom, których nie jest pewne, a potem widząc je przy zamkniętych oczach. Zanim zaczyna pisać, nauczyciel pyta, które wyrazy wymagają według niego uwagi. Zwykle dziecko wie, ale nauczyciel może mu wskazać jeszcze jakiś wyraz, przedstawiający trudności. Dziecko mówi nauczycielowi, kiedy jest gotowe. Nauczyciel pyta, czy są jeszcze jakie wyrazy niepewne. Potem pisze je jeden za drugim na tablicy, każąc dziecku patrzeć, dopóki obrazy ich nie zostaną mu w pamięci, a potem wyciera je. Jeśli które z dzieci ma jeszcze pewne wątpliwości, wywołuje się je do napisania nie-

pewnego wyrazu na tablicy; nauczyciel śledzi za poruszeniami ręki, żeby wytrzeć wyraz, kiedy zaczyna się pojawiać błędna litera; a potem pomaga dziecku w zdobyciu umysłowego wizerunku wyrazu. Potem nauczyciel dyktuje poszczególne zdania, powtarzając każde z nich jeden raz. Dyktować należy z uwzględnieniem punktacji, którą dziecko stawia samo, nie należy mu mówić: »przecinek«, »średnik« i t. d.

Po przygotowaniu, które opisałam, trwającym dziesięć minut albo krócej, rzadko kiedy trafia się błąd ortograficzny. Jeśli się jednak zdarzy, dobrze, żeby nauczyciel, wysłedziwszy go, nakleił na ten wyraz kawałek papieru, żeby wyeliminować, o ile się to da, obraz, który on może pozostawić. W końcu lekcji dziecko powinno przestudyować znów ten sam wyraz z książki, dopóki nie będzie go pewne i powinno go napisać poprawnie na naklejonym kawałku papieru.

Lekcja tego rodzaju wymaga współdziałania dzieci, które czują, że biorą w niej należyty udział, i przygotowuje je do drugiego warunku poprawnego pisania, którym jest wielka ilość czytania, połączonego z przyzwyczajeniem do wyobrażania sobie czytanych wyrazów.

Zła ortografia jest zwykle oznaką, że dziecko za mało czyta, albo, że czyta pośpiesznie, nie spostrzegając poszczególnych wyrazów.

Trzeba zważać na ortografię i przy innych pracach dzieci, choć nie trzeba ich męczyć zgłoskowaniem wyrazów. Dobrze jest napisać, na przykład, trudne imię własne na tablicy podczas czytania z historii albo geografii i wytrzeć ten wyraz, kiedy dzieci powiedzą, że go już widzą. Całą tajemnicą

poprawnego pisania jest uprzytomnianie sobie wyrazów w pamięci i dzieci powinny być w tem kształcone podczas czytania. Ten rodzaj nauki ortografii zwykle im się podoba.

### XIII. Wypracowanie.

Wypracowanie  
Jerzego  
Osborne'a.

»Jakiż to nadzwyczajnie odczytany i ujmujący człowiek ten Ks. Lawrence Veal, nauczyciel Jerzego!«  
»On umie wszystko«, rzekła Amelia. »Mówi on, że niema miejsca w karczmie albo w senacie, którego by nie mógł zapragnąć Jerzyk. Patrz, i wysunąwszy szufladę, wyjęła z niej wypracowanie Jerzego. Ten wielki wysiłek geniusza, będący dotąd własnością matki Jerzyka, brzmi jak następuje:

O egoizmie. Ze wszystkich wad, poniżających charakter ludzki, egoizm jest najwstrętniejszą, najbardziej zasługującą na pogardę. Nadmierna miłość samego siebie prowadzi do potwornych zbrodni i powoduje największe nieszczęścia zarówno w rodzinach, jak w państwach. Jak samolubny człowiek może zubożyć swą rodzinę i doprowadzić ją często do ruiny; tak król — egoista doprowadza do ruiny swój naród i często zaplątuje go w wojny. Przykład: egoizm Achillesa, przedstawiony przez poetę Homera, wywołał tysiąc bied dla Greków — *μυρὶ ἑξακισχίλις ἀλγέ' ἐθάρκε* (Hom. Il. A. 2). Samolubstwo Napoleona Bonaparte wywołało niezliczone wojny w Europie, a jego przyprawiło o zgubę na marnej wyspie św. Heleny na Oceanie Atlantyckim.

Widzimy z tych przykładów, że nie powinniśmy się kierować tylko własną korzyścią i ambycją, ale że powinniśmy też zważać na korzyści innych za-

równo, jak na własne. Jerzy S. Osborne. Athene House  
24 kwietnia 1827 r.

»Pomyśl, w tym wieku (Jerzy miał lat dziesięć)  
pisze takim charakterem i cytuje po grecku« rzekła  
rozradowana matka. I pani George Sedley miała czego  
się cieszyć. Czy dzisiejsza matka nie tryumfowałaby  
z powodu takiego dzieła literackiego swego syna?  
Z czego mógł się śmiać Thackeray? A może on  
przytacza nam to małe ćwiczenie jako *tour de  
force*?

Myślę, że ten wielki nauczyciel moralności rzuca  
tu rękawicę bezmyślności wychowawczej, złym po-  
mysłom, praktykowanym nawet w dwudziestym wieku.  
Tą bezmyślnością jest wymaganie oryginalnych wy-  
pracowań od dzieci w wieku szkolnym. Właściwą  
pracą dla umysłu dziecka w tym wieku jest zbieranie  
materiału dla uogólnień w wieku późniejszym. Jeśli  
się wymaga uogólnień od dziecka, to jest, jeśli się  
żąda od niego napisania wypracowania na jakiś oder-  
wany temat, wyrządza mu się podwójne zło. Przy-  
prowadza się je do muru, każąc zrobić to, co jest  
dla niego niemożliwe, a to zniechęca. Ale najgorszą  
krzywdą moralną jest to, że nie mając własnych  
myśli o tym przedmiocie, dziecko układa skrawki  
pospolitych myśli, na które natrafi i podaje całość  
jako »wypracowanie« — dzieło, które jest wysiłkiem  
jego sumienia i karmi jednocześnie jego próżność.  
Dziś nauczyciele nie przykładają swej ręki świa-  
domie do takiej pracy swych uczniów, jak to robił  
»nadzwyczajnie odcytany i ujmujący« nauczyciel,  
który wychowywał Jerzego Osborne'a. Ale może bez-  
wiednie podsuwają myśli, które sprytny chłopak  
chwyta, żeby sklecić z nich »wypracowanie«, którego

Bezmyśl-  
ność wy-  
chowaw-  
cza.

nie cierpi. Czasem nawet idą dalej. Uczą mianowicie dzieci, jak »budować zdania« i jak »wiązać zdania« jedno z drugim.

Lekeye  
kompozy-  
cyi.

Oto serya wstępnych ćwiczeń (raczej część seryi, liczącej 40 punktów), które mają dopomóc dziecku w napisaniu wypracowania o »Parasolu« z książki współczesnej, wydanej przez jedną z naszych najlepszych firm wydawniczych:

### Stopień I.

1. Czem jesteś ?
2. Skąd pochodzi tve imię ?
3. Kto cię używa ?
4. Czem byłeś przedtem ?
5. Do czego byłeś wtedy podobny ?
6. Skąd cię wzięto czy znaleziono ?
7. Z jakiego materiału jesteś zrobiony ?
8. Z jakich źródeł pochodzisz ?
9. Z jakich części się składasz ?
10. Czy jesteś zrobiony, czy wyrosłeś ?

. . . . .

### Stopień II.

»Jestem parasolem i używa mnie wielu ludzi starych i młodych.

»Imię moje pochodzi od wyrazu, który oznacza cień <sup>1)</sup>.

»Pręt mój pochodzi może z Ameryki, jest gładki, równy i polerowany tak, żeby kółko metalowe mogło się po nim z łatwością przesuwac.

»Części moje — to metalowa forma i przykrycie.

---

<sup>1)</sup> Parasol — po ang. umbrella.

Forma składa się z pręta długości około  $1\frac{1}{2}$  łokcia, drutów i przesuwającego się metalowego kółka. Na dolnym końcu pręta znajduje się stalowa skówka albo kółko. To chroni koniec od wycierania się, kiedy mnie używają przy chodzeniu.

### Stopień III.

Teraz zastosuj wyrazy: on, jest, są, i był, zamiast ja, mam, mój i jestem.

### Ćwiczenie.

Napisz teraz własny opis parasola.

I to jest praca przeznaczona dla oddziałów VI i VII<sup>1)</sup>! To jest rodzaj ćwiczenia literackiego, wy-

Podobne nauczanie jest niebezpieczeństwem publicznem.

maganego od dzieci w naszych szkołach elementarnych. Te dwa tomy (cytuję z końca drugiego tomu) nie są wyjątkowo złe. Kilka lat temu zrobiono przerażające odkrycie, że w elementarnych zarówno jak w średnich szkołach »wypracowania« były bardzo złe, a więc nauczanie było błędne. Odtąd wyprodukowano wiele tomów, mniej więcej w rodzaju powyższej cytaty, a wybitni wydawcy nie zrozumieli, że dostarczanie publiczności dzieł wyjąłwiających i szkodliwych jest obrazą dla społeczeństwa. Ciało dziecka jest nietykalnem w oczach prawa, ale jego władze umysłowe mogą być unicestwiane przez morzenie głodem za pomocą podobnej stawy — i nic się na to nie mówi! Najgorszą rzeczą jest, że i autorowie i wydawcy opierają się tu na błędnem mniemaniu, że rzecz podjęta w dobrej intencji jest usprawiedliwioną, jeśli nie godną pochwały. Nie rozumieją tego, że w wychowaniu dzieci żaden czyn nie jest

<sup>1)</sup> Dzieci w wieku około lat 10-ciu.

(Przyp. tłum.)

dozwolony bez rozsądnego pojmowania dzieci i tego, co nazywamy wychowaniem.

Wypracowanie powinno iść za skłonnościami naturalnymi.

Dla dzieci do lat dziewięciu kwestya wypracowań rozwiązuje się za pomocą opowiadań, urozmaianych prostymi ćwiczeniami w rodzaju napisania części i opowiedzenia drugiej części, zrobienia sprawozdania z odbytego spaceru, wyuczonej lekcji, albo jakiegoś innego prostego tematu, który im jest znany. Przed skończeniem dziesięciu lat, dzieci, które były przyzwyczajone do używania książek, będą pisały dobrym, jędrnym stylem ze swobodą i łatwością, o ile nie zepsuło ich nieumiejętne nauczanie. Nie trzeba ich uczyć nawet reguł, gdzie się stawia punkty i wielkie litery, dopóki nie spostrzegą, jak się to trafia w książkach.

Zadaniem naszym jest dostarczyć dzieciom materiału do lekcji i pozostawić im samym przerabianie go. Gdybyśmy mogli uwierzyć, że wypracowanie jest czemś tak naturalnem jak bieganie i włożenie na drzewa, dla dzieci, którym zostało dozwolone używanie książek! Będą one z początku opowiadały, potem zaczną komponować; ale nie trzeba ich uczyć »kompozycji«.

#### XIV. Lekcja religii.

Dzieciom podoba się Biblia.

Jesteśmy skłonni do przypuszczenia, że dzieci nie można zainteresować Biblią, o ile się jej nie rozwodni, to jest nie przełoży na język pospolity. Znamy opowiadanie z dzieciństwa pani Harrison, jednej z dwóch dziewczynek, należących do sekty Kwaków, o których wspomina Autobiografia Maryi Howitt.

»Pewnego dnia znalazła ona drogę do składu

starych rzeczy. Tu spostrzegła starą Biblię i przerzucając jej żółtkie karty, dojrzała wyrazy, których nie słyszała podczas zwykłych porannych czytań, pierwsze rozdziały św. Łukasza — których jej ojciec nie chciał czytać głośno i ostatni rozdział z Objawieniu. Cudowny opis narodzin Dzieciątka w jednym rozdziale i piękno opisu Nowej Jerozolimy w drugim porwały bystrą sześciolletnią dziewczynkę, jak żadna powieść w wieku późniejszym.

A oto wzmianka o pięcioletnim dziecku. »Dzieci czytają codzien ze mną wydarzenia Wielkiego Tygodnia. Z. jest pełen głębokiego, poważnego zainteresowania, prawie podniecenia«.

Prawdopodobnie nie jesteśmy nawet zdolni do ocenienia receptywności religijnej u dzieci. Nie mniej przeto ich zdolność do pojmowania głębokich rzeczy dotyczących Boga, jest faktem, z którym powinniśmy się obchodzić ostrożnie i z szacunkiem. A to dlatego, że atmosfera myśli i uczuć, w której umieścicie dziecko jest najżywotniejszym czynnikiem w wychowaniu.

Dzieci w wieku od lat sześciu do dziewięciu powinny poznać dobrze tekst Biblii. W dziewiątym roku powinny przeczytać proste (i odpowiednie dla ich wieku) ustępy ze Starego Testamentu i powiedzmy ze dwie Ewangelie. Stary Testament trzeba czytać dzieciom z wielu powodów. Przypowieści z Ewangelii mogą być czytane przez dzieci, jak tylko będą mogły same czytać je pięknie. Błędem jest używanie przeróbek tekstu; piękny język Biblii przemawia do dzieci swą powagą; zachowają one zapewne przez całe życie swe pierwsze wrażenia ze scen Biblii i słowa, któremi są one opisane. Jest to wielka

Dzieci  
powinny  
znać tekst  
Biblii.

zdobycz. Nierozumne nieraz rozmowy, które dziś słyszymy o rzeczach Boskich, pół-niepokój, który na ich dnie leży — wszystko to zawdzięcza swe istnienie rzetelnej i wszechstronnej nieznamomości tekstu Biblii. Punkty zaczepne przedstawiane umysłom ludzkim są nagie i wystające, bez atmosfery, perspektywy, proporcji, ale Biblia zacznie mieć swe właściwe znaczenie dla wielu, aż osieł Balaama zacznie mówić, albo słońce stanie na prośbę Jozuego. Niech wyobraźnia dzieci zbiera te obrazy, niech się umysły ich karmią temi słowami rozwijających się stopniowo przed niemi opowieści z Pisma Świętego, — i otworzy się przed niemi szeroki horyzont, w którym osoby i zdarzenia zajmą należne sobie miejsce i ustosunkują się we właściwy sposób. Zrozumieją powoli, że świat jest sceną, na której dobroć Boska walczy nieustannie z samowolą ludzką; że nieliczni bohaterzy stoją po stronie Boga; a inni nierozumni i pełni uporu walczą z Nim. Ogień entuzjazmu rozpali się w ich piersi i dzieci wezmą też stronę tych nielicznych bez wielkich narad, myśli, albo rozmowy o doświadczeniach duchowych.

Prawda  
zasadnicza  
przypad-  
kowa.

Czy takie opowiadanie jest mytem, przypowieścią, czy zdarzeniem, które się w rzeczywistości przytrafiło — pytania te nie mącą otwartego umysłu dziecka, bo nie mają wpływu na ostateczny wynik opowiadania. Dobrze jest przedstawiać dzieciom podczas czytania Biblii światło, które rzucają na nią badania współczesne; w ten sposób nauka Biblii staje się bardziej żywotną i realną. Jednej rzeczy jeszcze dzieci mogą wymagać od nas — żeby ich nie męczyć kwestyj autentyczności przy czytaniu Biblii zarówno jak i historii angielskiej. Niech wysłuchają historii o rajach takiej, jaką ona jest; tak samo moglibyśmy im opo-

wiedzieć historię o człowieku, który poszedł łapać ryby, a znalazł piękną perłę; a to dlatego, że najważniejszą rzeczą w obydwóch tych historiach jest prawda istotna, którą ucieleśniają, nie zaś wydarzenia, związane z czasem i przestrzenią. Łatwo można zrozumieć, że »perła wielkiej wartości« mogła być przedmiotem rozmowy potocznej w tamtych czasach; był to tak zwany fakt, wybrany przez Pana naszego, aby go uczynić nosicielem istotnej prawdy. Jeżeli my w to wierzymy, umysły dziecięce są może bardziej od naszych przysposobione do zrozumienia prawdy. Powoli rozumiemy i oddziela, jeśli tego zajdzie potrzeba, okoliczności przypadkowe, które osłaniają prawdę; ale my bądźmy ostrożni w naszym działaniu. Pamiętajmy, że ani my, ani dzieci nie mogą znosić białego światła nagiej prawdy; że gdyby nam się udało naprzykład zniszczyć szatę, w którą jest ubrana historia grzechu pierwotnego: drzewo i jego owoc, kuszącego węża i poddającą się kobietę — nie mamy pod ręką innej szaty dla ubrania podstawowych prawd: odpowiedzialności, pokusy, grzechu; a raz odkryte, bez osłon, które na nie włożyć możemy, prawdy te z pewnością wyślizną się z naszego pojmowania.

Nie potrzebujemy brać na siebie trudu oddzielania przy nauce Biblii prawd istotnych od przypadkowych — prawdy, która tłumaczy nasze własne życie od tej, która dotyczy tylko czasu, miejsca i okoliczności odnoszących się do opowiadania. Dzieci oddziela je same, zatrzymują rzeczy istotne, podczas gdy przypadkowe wyślizgną się z ich pamięci tak, jak z naszej. Niech więc umysły dziecięce zdobędą zapas pięknych opowiadań z początkowych ustępów

Starego Testamentu i Ewangelii; ale trzeba zważać na to, żeby te opowiadania były zawsze świeże i przyjemne dla nich — żeby nie spospolitować Biblii.

Dzieci prędzej się nudzą od nas; nieraz wiele protestu wywoływało zamęczenie dzieci Biblią nawet we wczesnem dzieciństwie.

Rozważamy nie życie religijne dzieci, ale ich wychowanie za pomocą lekcyi. Lekcyje zaś religii powinny pomódz im we wczesnem zrozumieniu, że znajomość Boga jest wiedzą główną wśród całej wiedzy i że dlatego lekcyje religii są ich lekcyami głównymi.

Metoda  
lekcyi  
religij.

Metoda tych lekcyi jest bardzo prosta. Przeczytajcie głośno dzieciom kilka wierszy, zawierających jeśli się da jakiś epizod. Trzeba czytać starannie, z odpowiednim wyrazem. Potem niech dzieci opowiedzą co słyssały słowami możliwie zbliżonemi do słów Biblii. Ciekawem jest, jak niezmiernie szybko chwytają one rytm prostego i majestatycznego języka Biblii. Potem omówcie opowiedzianą rzecz z niemi w świetle badania i krytycyzmu. Niech nauka moralna i duchowa dosięgnie ich niezależnie od zastosowania osobistego. Nie znam lepszego dzieła pomocniczego w nauczaniu dzieci niż »Biblia dla dzieci« Canon Paterson Smyth'a. Smyth uwzględnia krytykę i badania współczesne, tak, że dzieci uczone z jego podręczników nie zdziwią się później, gdy się im powie, że świat nie został stworzony w przeciągu sześciu dni, a jednocześnie będą zupełnie pewne, że został stworzony przez Boga. Nauka moralna i duchowa w tych podręcznikach ma zarys szeroki i przekonywujący. Dobrze jest od czasu do czasu przeczytać głośno jedną lekcyję Smyth'a na temat dotyczący opowiedzianego ustępu z Biblii. Dzieci są skłonne

do przyswajania sobie rzeczy, niezbyt dostosowanych do ich poziomu; nauczycielka udostępnia tę naukę zainteresowaniem, z którym czyta, ilustracjami, które pokazuje, i swymi uwagami i tłumaczeniami.

Ilustracje w »Nowym Testamencie ilustrowanym« są żywe a jednocześnie kreślone z uszanowaniem, co jest dosyć rzadkiem połączeniem; dzieciom podobają się one bardzo. Dobrze jest, żeby miały do czytania groszowe wydanie Ewangelii, ale niech je osłonią (i uczczą) np. za pomocą haftowanej okładki. Podarta Biblia nie jest zdrowym widokiem dla dziecka. Wspaniałem jest wydanie »The Holy Gospels with Illustrations from the Old Masters« (Święta Ewangelia z ilustracjami starych mistrzów«). Przestudyowanie tych ilustracji powinno być cennym działem nauki dziecka; nie jest powierzchowną drobnostką zrozumienie natchnienia, jakie w dawnych mistrzach budziło Narodzenie i przybycie mędrców i z jakim niezwykłym uszanowaniem i rozkoszą kreślili oni każdy szczegół zanotowany w Historii Świętej. Tego rodzaju wrażenia nie da nam dzisiejsze traktowanie rzeczy, nie dadzą go współczesne ilustracje. Dziecko, które pozna tę książkę w zaraniu swego życia, będzie miało podkład uczuć pełnych uwielbienia i pokory, na których spocznie jego wiara. Ale niech te obrazy same opowiadają swą historię. Dzieci powinny przyjrzeć się obrazkowi spokojnie przez kilka minut; a potem, po usunięciu obrazka, powiedzieć, co widziały na nim. Zobaczymy, że nie opuszczą najdrobniejszego szczegółu, który weń włożył artysta.

Wydawnictwa seryi: »Bypaths of Bible Knowledge« (Uboczne ścieżki znajomości Biblii) okazały się bardzo pomocnymi dla nauczyciela, jako

ilustrujące badania współczesne; szczególnie prof. Sayce'a *Fresh Light from Ancient Monuments* (Nowe światło z starych dokumentów) i *Budge'a Dwellers on the Nile* (Mieszkańcy brzegów Nilu).

Deklamowanie Biblii.

Uczenie się na pamięć ustępów z Biblii powinno być rozpoczęte, kiedy dzieci są jeszcze bardzo małe — mają lat sześć albo siedem. Mieć w pamięci te piękne, pełne natchnienia ustępy — to wielka rozkosz, nie możemy przewidzieć kiedy i jak ten rodzaj ziarna zacznie kiełkować, rosnąć, aż wyda owoce. Ale nie trzeba wkładać na dzieci ciężaru uczenia się na pamięć naprzykład odrazu przypowieści o Synu Marnotrawnym. Cała przypowieść powinna być im przeczytaną z wydatnieniem jej tkliwości i piękna; a potem, dzień po dniu, nauczycielka powinna przeczytać krótki ustęp, dwa albo trzy wiersze, powtarzając je trzy albo cztery razy, aż się dzieciom wyda, że już je umieją. Wtedy, ale nie przedtem, trzeba kazać im zadeklamować ten ustęp. Następnego dnia dzieci zadeklamują to, czego się już nauczyły i t. d. aż potrafią odtworzyć całą przypowieść.

## XV. Arytmetyka.

Znaczenie wychowawcze arytmetyki.

Ze wszystkich działów nauki początkowej żaden może nie jest takim ważnym jako środek wychowawczy jak arytmetyka. Nie jest najważniejszą rzeczą, żeby dziecko robiło rachunki, ale używanie zdolności, które powołuje do czynu arytmetyka, gra dużą rolę w wychowaniu; tak dalece, że zwolennicy matematyki i języków, jako środków wychowawczych dzielili to pole równo między siebie.

Praktyczna doniosłość arytmetyki dla osób wszystkich stanów nie potrzebuje dowodzenia. Ale korzyść tej nauki w życiu praktycznym jest jeszcze najmniejszą z korzyści. Główna wartość arytmetyki, jak i wyższej matematyki, leży w kształceniu zdolności rozumowania, przyzwyczajania do badawczości, szybkości, dokładności, ścisłości, jaką ona wpaja. Niema przedmiotu, w którym dobre nauczanie mogłoby więcej zdziałać i niema też takiego, w którym niedbałe nauczanie mogłoby dać gorsze rezultaty. Mnożenie nie daje poszukiwanego rezultatu, chłopiec próbuje dzielenia; jeśli mu się znów nie udało, odejmowanie może wyprowadzić go z kłopotu. Tu niema konieczności; dziecko widzi, że nie jeden proces tylko może mu dać pożądaný rezultat. Otóż, dziecko, które nie wie, jakie reguły należy stosować do prostego zadania, które mu jest dostępne, było od początku źle uczone, choć potrafi robić doskonale mnożenie i dzielenie z wielkimi liczbami.

Jak rozwinąć przenikliwość, tę zdolność rozumowania? Niech dziecko od początku robi zadania, które wymagają rozumowania, nie zaś operowania wielkimi liczbami. Młoda nauczycielka z przyjemnością zadaje dzielenie:  $953.783.465 : 873$ , które zapełnia tabliczkę dziecka, zabiera mu dobre półgodziny czasu; a kiedy jest ukończone, a dziecko zmęczone nieprodukcyjną pracą, rezultat jest ostatecznie błędny: dwie ostatnie cyfry są fałszywe a liczba, która pozostaje jest też błędna. Ale dziecko nie może zaczynać pracy na nowo — nie trzeba go zniechęcać powiedzeniem, że zrobiło źle; ocena brzmi: »prawie dobrze«, są niedopuszczalny w arytmetyce. Zamiast tej utrudzającej pracy, która nie daje pola do wysiłku myślo-

Zadania  
dostępne  
dziecku.

wego, na której dziecko nie może skupić uwagi, zapytajcie go:

»W poniedziałek pan Jones przysłał 607 jabłek, p. Stevens 812 do podziału między 27 chłopców w szkole. Ile jabłek dostał każdy z chłopców?«

Tu dziecko musi sobie postawić pewne pytania. »Ile jabłek razem? Jak się tego dowiem? Teraz muszę podzielić jabłka na 27 części, żeby się dowiedzieć, ile dostał każdy chłopiec«. To znaczy — dziecko rozumie jakie działania musi zastosować dla wyznalezienia żądanej odpowiedzi. Dziecko jest zainteresowane; praca idzie bystro: rezultat jest znaleziony szybko i jest prawdopodobnie trafny, bo uwaga dziecka została skoncentrowaną na jego pracy. Trzeba dbać o to, żeby zadania były możliwe do rozwiązania dla dziecka, ale też, żeby były wystarczająco trudne, żeby wywołać pewien nieznaczący wysiłek umysłowy.

Dowody.

Następnym punktem jest udowodnienie wszystkiego, co może być dowiedzione. Dziecko może się uczyć tabliczki mnożenia i robić odejmowanie, nie wchodząc w to, co jest podstawą tych działań. Może nawet dojść do wielkiej wprawy w arytmetyce, umiejętnie stosować działania, nie rozumiejąc ich znaczenia; ale arytmetyka staje się środkiem wykształcenia matematycznego tylko wtedy, o ile przyczyna każdego działania jest jasna dziecku.  $2 + 2 = 4$  jest faktem oczywistym, wymagającym bardzo krótkiego udowodnienia; ale  $4 \times 7 = 28$  może być dowiedzione.

Dziecko ma woreczek z fasolką; ustawia 4 rzędy fasolek po 7 w każdym, dodaje wszystkie rzędy: 7 i 7 równa się 14 i  $7 = 21$  i  $7 = 28$ ; ile siódemek zawiera 28? 4. Dlatego słusznym jest twierdzenie

$4 \times 7 = 28$ ; dziecko widzi, że mnożenie jest tylko skróconym sposobem robienia dodawania.

Woreczek z fasolkami, albo guzikami powinien być używany podczas pierwszych lekcji arytmetyki i dziecko powinno umieć swobodnie za pomocą nich liczyć, a nawet dodawać, odejmować, mnożyć i dzielić w pamięci bez pomocy guzików albo fasolek, zanim mu się każe »robić rachunki« na tabliczce.

Może ono ułożyć sobie tabliczkę dodawania ze swoich fasolek, na przykład:

$$\begin{array}{rcl} \circ & \circ & \circ & = 3 \text{ fasolki} \\ \circ & \circ & \circ & \circ & = 4 \text{ »} \\ \circ & \circ & \circ & \circ & \circ & = 5 \text{ »} \end{array}$$

i ćwiczyć się w tem, dopóki nie potrafi najpierw nie licząc, a potem nawet nie patrząc na fasolki, powiedzieć, że  $2 + 7 = 9$  i t. d.

To samo z 3, 4, 5 — aż do dziesięciu; po nauczaniu się każdego wiersza z tabliczki dodawania, wprawia się na przedmiotach w wyobraźni: »4 jabłka i 9 jabłek«, »4 orzechy i 6 orzechów« i t. d., w końcu zaś liczby abstrakcyjne  $6 + 5$ ,  $6 + 8$ .

Tabliczka odejmowania może być wyuczoną jednocześnie. Po wprawieniu się w dodawanie, dziecko zamiast dodawania, odejmuje jedną fasolkę, albo dwie, aż wreszcie może odrazu odpowiedzieć na pytanie, ile jest,  $7 - 2$ ?  $2$  od  $5$ ? Po przerobieniu każdego wiersza dodawania i odejmowania, dziecko zapisuje je na swej tabliczce, o ile już się nauczyło pisać liczby. Okazało się, że zrozumienie idei odejmowania wymaga od dziecka znacznie większego wysiłku, niż zrozumienie dodawania — nauczycielka powinna się zadowolnić powolną pracą — jeden palec od czterech,

jeden orzech od trzech i t. d. aż dziecko zrozumie o co chodzi. Kiedy dziecko już umie odejmować i dodawać swobodnie do dwudziestu, trzeba, żeby się wprawiało na fasolkach w mnożenie i dzielenie, najdalej do  $6 \times 12$ ; to znaczy » $2 \times 6 = 12$ « ma być udowodnione za pomocą dwóch rzędów fasolek po sześć w każdym, i t. d.

Kiedy dziecko może powiedzieć odrazu, nie patrząc na swe fasolki, że  $2 \times 8 = 16$ ;  $2 \times 7 = 14$  i t. d., weźmie ono 4, 6, 8, 10, 12 fasolek i podzieli je na kupki po dwie, a więc ile dwójek będzie w 10, 12, 20? I tak dalej, z każdym wierszem tabliczki mnożenia, którego się nauczy.

Zadania.

Teraz dziecko jest już przygotowane do bardziej wyszukanych zadań, na przykład: »Chłopiec ma dwa razy po dziesięć jabłek; układa je na kupki po cztery jabłka w każdej; ile będzie miał kupek?« Dziecko potrafi już używać dowolnych liczb, na przykład:  $7 + 5 - 3$ . Jeśli potrzebuje uciec się do swoich fasolek, żeby znaleźć odpowiedź, pozwólcie mu na to; ale zaproponujcie mu, żeby używało fasolek w wyobraźni, co będzie krokiem przejściowym do liczb abstrakcyjnych. Nauka starannie i stopniowo prowadzona i codzienny wysiłek umysłowy ze strony dziecka w tym początkowym okresie są to środki rozwinięcia prawdziwych zdolności matematycznych, wyrabiające przyzwyczajenie do skupienia i wysiłku umysłowego.

Znaki.

Kiedy dziecko umie swobodnie operować małymi liczbami, przychodzi poważna trudność, od zwalczania której będzie zależało jego zrozumienie arytmetyki, jako nauki; innemu słowu znaczenie wychowawcze wszystkich rachunków, które dziecko odtąd

będzie robiło. Trzeba mu wytłomaczyć system znaków matematycznych. Tu, jak i przedtem najlepiej jest zacząć od rzeczy konkretnych; niech dziecko pojmie stosunek jednostki do dziesiątka po zrozumieniu, że dwanaście pensów składa się na szylinga. Dajcie mu garstkę pensów, naprzykład pięćdziesiąt: wskażcie na niewygodę, którą byłoby noszenie takich ciężkich pieniędzy do sklepu. Używa się lżejszych pieniędzy — szylingów. Ile pensów zawiera szyling? Ile szylingów dostanie dziecko za pięćdziesiąt pensów? Dziecko dzieli je na gromadki po dwanaście w każdej i otrzymuje cztery gromadki i dwa pensy zbywające; to znaczy pięćdziesiąt pensów równa się czterem szylingom i dwom pensom. Kupuję dziesięć funtów biszkoptów po pięć pensów za funt; kosztują one pięćdziesiąt pensów, ale kupiec daje mi rachunek na 4 s. 2 p.; pokażcie dziecku, jak się to pisze: pensy, które mają mniejszą wartość — z prawej strony; szylingi, które mają większą wartość — z lewej.

Kiedy dziecko operuje już swobodnie szylingami i pensami i rozumie, że 2 w prawej kolumnie cyfr — to są pensy i 2 — w lewej kolumnie — szylingi, wytłomaczcie mu dziesiątki i jednostki, idąc w tem powoli. Opowiedzcie mu o dzikich ludach, które umieją tylko liczyć do pięciu, które mówią »pięć razy pięć zwierząt w lesie«, »pięć razy pięć ryb w rzece«, kiedy chcą wyrazić nieskończenie wielką liczbę. My potrafimy liczyć tak daleko, że moglibyśmy liczyć całemi dniami przez lata całe i nie dojdziemy do końca liczb, które możemy nazwać, ale w rezultacie mamy bardzo niewiele liczb do liczenia i bardzo niewiele cyfr do ich wyobrażenia. Mamy tylko dziewięć cyfr i zero: piszemy pierwszą z cyfr i zero dla ozna-

czenia dziesięciu, potem musimy znów zaczynać od początku, aż dojdziemy do dwóch dziesiątków, potem trzech i t. d. Ale jeżeli widzę cyfrę 4, jak się dowiem, czy oznacza ona dziesiątki czy jednostki? W bardzo prosty sposób? Dziesiątki mają swe miejsce; jeśli widzisz cyfrę 6 na miejscu dziesiątków, wiesz, że oznacza ona sześćdziesiąt. Dziesiątki stawia się zawsze poza jednostkami; kiedy więc widzisz dwie cyfry, stojące obok siebie, na przykład: 55 piątka z lewej strony oznacza dziesiątki, to znaczy druga piątka oznacza dziesięć razy więcej, niż pierwsza.

Niech dziecko operuje jednostkami i dziesiątkami, aż posiędzie w zupełności pojęcie o dziesięciokrotnej wartości cyfry stojącej w lewo od jednostek i będzie się śmiało, jak się napisze 7 w drugiej kolumnie cyfr, bo wie, że przez to stanie się ono 70. Teraz jest ono przygotowane do tych samych ćwiczeń z setką i zdobywa nowe pojęcie odrazu, jak tylko stała mu się jasną zasada, że każde posunięcie na lewo oznacza dziesięciokrotny wzrost wartości liczby. Na razie nie dawajcie mu do robienia rachunków. Nie dawajcie mu do operowania liczb, których nie może samo zapisać, a kiedy »przenosi« w dodawaniu albo mnożeniu, niech nie mówi, że przenosi »dwa« albo »trzy« ale »dwa dziesiątki«, »trzy setki« zależnie od wypadku.

Wagi  
i miary.

Jeśli dziecko nie poczuje się mocnym w arytmetyce w tym okresie, będzie zawsze potrzebowało palców do liczenia. Na tej samej zasadzie niech się uczy »wag i miar« za pomocą mierzenia i ważenia; dajcie mu wagę i ciężarki, piasek albo ryż, papier i sznurek — niech waży i zawiązuje w doskonałe zrobione paczki — luty, funty i t. d. Robienie pa-

czek, choć nie dotyczy arytmetyki, kształci też, bo wymaga znacznej wprawy w osądzeniu rzeczy, zarówno jak schludności, zgrabności i szybkości.

W podobny sposób niech pracuje z miarką, podzieloną na metry i centymetry i niech rysuje dla siebie plany. Niech nietylko mierzy i waży wszystko co się trafi, ale niech próbuje swego sądu w kwestiach miary i wagi. Ile metrów długości ma ten obrus? Ile centymetrów długości i szerokości ma ta mapa, ten obraz? Jak sądzi, ile waży ta książka, która ma być wysłana pocztą? Pewien rodzaj zręczności w ten sposób zdobyty jest bardzo cenny w praktycznym życiu i chociażby dla tej jednej przyczyny trzeba go pielęgnować w dziecku. Zajmując się mierzeniem i ważeniem ilości konkretnych, uczeń przygotowuje się do zdobycia pierwszego pojęcia o »ułamku«, o połowie funta, ćwierci metra i t. d.

Arytmetyka jest cennym środkiem wychowawczym, rozwijającym w dziecku przyzwyczajenie do ścisłości i dokładności, ale łatwość, z jaką za pomocą tej ścisłej nauki rozwija się przyzwyczajenie do niedbalstwa, lekceważenia prawdy i prostej uczciwości jest naprawdę godną podziwu! Przepisywanie, pośpiech, podpowiadanie, pomoc w trudnościach, praca, mająca na względzie odpowiedź, którą już dziecko zna — wszystko to, dozwolone dziecku przez nieumiejętną nauczycielkę, wystarcza, żeby je zepsuć. Równie szkodliwym jest pozwalanie na to, żeby rezultat był prawie taki sam, jak powinien być, dwie cyfry błędne i t. d. i pozwalanie dziecku na powtórne przerobienie zadania. Nazwijcie rachunek błędnym albo dobrym, nie może być nic pośredniego pomiędzy temi dwoma. To, co jest błędne, musi pozo-

Arytmetyka jako środek wychowawczy.

stać błędne m: dziecko nie powinno odchodzić z przekonaniem, że błędny rachunek może być poprawiany na dobry. Przyszłość leży przed dzieckiem; następny rachunek może być zrobiony dobrze, a od rozsądnej nauczycielki zależy, żeby zrobiło i żeby zaczęło swą pracę z nadzieją zrobienia dobrze. Ale błędny rachunek należy pozostawić nietkniętym. Postępy dziecka powinny iść stopniowo i powoli; niema jednak rzeczy, która byłaby przyjemniejszą dla nauczycielki od świadomości, że z dnia na dzień wyzwala w dziecku jakąś nową zdolność. Nie dawajcie mu kuli: niech idzie o własnej sile. Dawajcie mu zadanie krótkie, bardziej ze słów, niż z cyfr się składające i podniecajcie w nim zapał, który wytwarza skoncentrowana uwaga i szybka praca. Niech lekcya arytmetyki będzie dla dziecka codziennem ćwiczeniem w jasnem myśleniu i szybkim starannem wykonaniu — a rozwój umysłowy jego będzie tak niezawodnym, jak kiełkowanie nasion na wiosnę.

Abecadło  
arytme-  
tyczne.

Zamiast wchodzenia dalej w przedmiot nauczania matematyki elementarnej, odeszlę czytelnika do Abecadła arytmetycznego (»ABC Arithmetic«), wydanego przez Sonnenschein'a i Nesbit'a. Autorzy wynaleźli swą metodę, idąc za następującym ustępem z Logiki Mill'a. »Podstawowe prawdy nauki o liczbach opierają się wszystkie na ich oczywistości, widocznej zmysłom; można ich dowieść, pokazując naszym oczom i palcom, że każda dana ilość przedmiotów, naprzykład dziesięć kul może za pomocą podziału i odmiennego ułożenia przedstawić naszym zmysłom rozmaitego układu liczby, których suma będzie się równała dziesięciu. Wszystkie ulepszone metody wykładania arytmetyki dzieciom opierają się na znajomości tego faktu.

Wszyscy, którzy chcą, ucząc arytmetyki, dotknąć u myśli dziecka, wszyscy, którzy chcą uczyć liczb, nie cyfr, uczą dziś w sposób dostępny dla zmysłów, który powyżej opisałem».

Tu możemy dotknąć jednej słabej strony tego skądinąd doskonałego podręcznika. Zupełną prawdą jest, że zasadnicze prawa nauki o liczbach opierają się na tem, co jest dostępne zmysłom, ale używając swych oczu i palców przy dziesięciu kulach, albo dwudziestu kulach, dziesięciu orzechach, liściach, czy owcach, dziecko tworzy sobie asocjacyę danej liczby z przedmiotem i jest zdolne do ujęcia teźże asocjacyi między różnemi innemi liczbami i przedmiotami. W istocie, zaczyna ono myśleć liczbami nie zaś przedmiotami, to znaczy wchodzi w dziedzinę matematyki. Dlatego skłaniam się ku mniemaniu, że cały pracowity system różnych figur, czworoboków i t. d. zamiast dziesiątków, setek, tysięcy jest nieodpowiedni, bo zajmuje umysł dziecka zbyt wielką ilością materiału do nauki i daje ilustracyi więcej miejsca, niż przedmiotowi, który ma ilustrować.

Domino, fasolki, figury graficzne rysowane na tablicy i t. p. są to środki pomocnicze dla dziecka, kiedy ma ono zrozumieć wielką liczbę za pomocą małej; ale widzieć symbol wielkich liczb i operować takim symbolem — to są dwie rzeczy różne.

Z tym drobnym wyjątkiem, który nie przeszkadza wcale w używaniu książki, doskonałą jest staranna analiza liczb i stopniowanie nauczania według zasady: «trzeba dawać umysłowi tylko jedną trudność do zwalczenia naraz». Przykłady i zadania mogły być ułożone tylko przez autorów, rozumiejących i odczuwających dzieci. Radziłabym czytelnikowi, który się

interesuje nauczaniem arytmetyki zapoznać się z artykułem p. Sonnenschein'a o nauczaniu arytmetyki w szkołach elementarnych (*The Teaching of Arithmetic in Elementary schools*) w jednym z tomów wydanych przez Ministerjum Oświaty.

Przygotowanie do matematyki.

W czterdziestych i pięćdziesiątych latach panowało mniemanie, że ciągły widok zewnętrznych i widocznych znaków (ciał i figur geometrycznych) powinien wyrobić zdolność do matematyki, a przynajmniej jej zamiłowanie. Ale pedagogowie tych czasów zapomnieli, dając dzieciom pudełka pełne czworoboków, sześciątów i t. d. wszędzie, gdzie się da, o istnieniu tej ogromnej zdolności do nudy, która jest wspólną wszystkim nam, i daleko mocniej rozwiniętą u dzieci, niż u dorosłych. Przedmioty albo osoby, które nas nudzą, pozostawiają jakby puste miejsce w umyśle i myśl odwraca się od nich ze wstrętem. Dickens odzwierciedlił nam ten okres zapału dla tego rodzaju nauki — w pokoju szkolnym małych Gradgrindów, który był obficie zaopatrzony w przedmioty o prostych liniach. Ruskin wykłada ten błąd w sposób jeszcze bardziej genialny. Kształtów geometrycznych jest bez wątpienia bardzo wiele, — szkieletów; przykrytych żywym pięknem konturów i ruchów; a szkielet ten jest pięknym i cudownym dla umysłu, który już wszedł w progi geometrii. Ale dzieciom nie trzeba pokazywać szkieletów, tylko żywe kształty, które je osłaniają. Czy nie jest odwrotną metoda, polegająca na przyzwyczajaniu oka dziecka do kształtów zakreślonych cyrklem albo wyhaftowanych na tekturce, w nadziei, że ten kształt zrodzi pojęcie? Dla początkującego jest prawem, że pojęcie tworzy formę, a wnioskowanie o pojęciu z formy jest do-

stępne tylko dla posuniętego w nauce. Nie sędzę, żeby było potrzebnem jakiegokolwiek bezpośrednio przygotowanie do matematyki. Dziecko któremu pozwolono myśleć, a którego nie zmuszano do bezmyślnego kucia, chwyta nową naukę z rozkoszą, gdy przyjdzie właściwy czas. Przyczyną doniosłości studyów matematycznych jest to, że w normalnym umyśle istnieje skłonność i zdolność do nich; zbyt staranne wypracowanie czy nauczania samego czy też przygotowania do niego może przytępić to zainteresowanie intelektualne.

#### XVI. Filozofia przyrody.

Co do wykładania filozofii przyrody, przypomnę tylko czytelnikowi to, co powiedziałam w jednym z pierwszych rozdziałów — że żadna część wychowania dziecka nie jest tak ważną jak zdobycie przez nie za pomocą własnej obserwacji szerokiej podwaliny faktów, na której się oprze wiedza naukowa w przyszłości. Powinno ono przeżywać długie godziny codziennie na powietrzu, o ile to jest możliwe — na wsi; powinno patrzeć, dotykać i słuchać; powinno umieć szybko spostrzedz świadomie każdą osobliwość w obyczajach czy budowie zwierzęcia, ptaka albo owadu; sposób rośnięcia i wydawania owoców każdej rośliny. Powinno mieć zwyczaj pytania: dlaczego? Dlaczego wiatr wieje? Dlaczego rzeka płynie? Dlaczego pączek liścia jest lepki? Nie śpieszcie się z odpowiedzią na te pytania; niech namyśli się nad nimi samo, o ile mu pozwoli jego drobny zakres doświadczenia. Nadewszystko, kiedy przychodzicie mu z pomocą, niech nią nie będzie jakaś su-

Podstawa  
faktów.

cha formułka z nędznego podręcznika; dajcie mu szeroki rzut oka na daną rzecz i zobaczycie, że w wielu kwestiach naukowych dziecko może być od razu wzniesione na poziom współczesnej myśli. Nie trudźcie go nadmierną ilością nomenklatury naukowej. Jeśli dziecko odkryje samo (za pomocą jednego, albo może dwóch pytań), porównując ostrygę z kotem, że niektóre zwierzęta mają kość pacierzową, inne jej nie mają, jest mniej ważnem, żeby pamiętało terminy: kręgowce i bezkręgowce, niż żeby umiało klasyfikować według tej różnicy zwierzęta, które napotka.

Oczy  
i brak  
oczu.

Metoda tego rodzaju nauczania jest wyłożoną w »Evenings at Home« («Wieczory w domu»), gdzie »Oczy« i »Brak oczu« idą na spacer. »Brak oczu« przychodzi do domu znudzony; nic nie widział, nic go nie zajęło: podczas gdy »Oczy« pragną rozpocząć rozmowę o niezliczonych rzeczach, które je zainteresowały. Jak się już starałam dowieść, zdobywanie tego rodzaju wiedzy jest poprostu naturalną potrzebą dziecka: zadaniem rodziców jest dostarczenie mu obfitych i urozmaiconych okoliczności, i pokierowanie jego obserwacyami w ten sposób, że wiedząc niewiele o zasadach klasyfikacji naukowej, dziecko bezwiednie zdobywa materiały do takiej klasyfikacji. Zbytecznem jest powtarzać to, co już raz było powiedziane w tej kwestyi, ale w istocie przyszłość męzczyzny albo kobiety zależy w znacznej mierze od zebranego zapasu prawdziwej wiedzy i przyzwyczajenia do inteligentnej obserwacji, zdobytego przez dziecko. »Czy myślicie«, mówi Herbert Spencer, »że zaokrąglona skała, na której widzimy równoległe rysy, wywołuje tyleż poezyi w umyśle nieoświeconym, co

w umyśle geologa, który wie, że o tę skałę otarł się lodowiec milion lat temu? Ci, którzy nie dotknęli badań naukowych są ślepyimi na większą część poezyi, którą są otoczeni. Ktokolwiek nie zbierał w młodości roślin i owadów, nie zna ani połowy tego zainteresowania, jakie mogą budzić polanki i żywopłoty».

W związku z tem chciałabym zalecić do przeczytania »The Sciences« (Nauki) Holden'a. The Sciences — jest to niemiły tytuł, ale od czasu »Scientific Dialogues« (»Dyalogów naukowych«) Joyce'a nie spotkałam nic w tym rodzaju, co by było równie dostosowanem do wrażliwego i inteligentnego umysłu dziecka. Jestto to, co nazywamy klasyczną książką. Wiadomości w niej zawarte są naturalnie nabyte, ale zasymilowane i p. Holden pisze, swobodnie czerpiąc ze swego skarbcza wiedzy, zarówno o swym przedmiocie, jak o swych czytelnikach. Książka jest napisana w formie rozmowy pomiędzy dziećmi — prostych rozmów bez niepotrzebnej rozwlekłości. Porusza ona blisko trzysta tematów; są to: zasy piaszczyste, Herkulanum, oczyszczanie rzek, huragan, echo, pryzmat, dzwon podwodny, mleczna droga i wiele innych. Podziwu godna zdolność autora wyraziła się w tem, że każdy przedmiot jest traktowany bez urywania i pośpiechu, ale każdy wyłania się łatwo i naturalnie przy wykładaniu jakiejś zasady, której jest oświetleniem. Książka zawiera wiele prostych doświadczeń i autor kładzie nacisk na to, żeby te były robione przez same dzieci. Ośmielam się przytoczyć tu wskazówkę dla nauczycieli, wyjętą z niezwykle treściwej przedmowy. »Celem niniejszego tomu jest danie kilku rozdziałów do

Zasady.

czytania w szkole albo w domu, które rozszerzą po-  
gląd dzieci amerykańskich na dziedzinę nauki i za-  
stosowanie jej do sztuki i życia codziennego. Nie jest  
to w żadnym razie podręcznik, choć wyłożone tu są  
główne zasady nauk. Głównym celem tej książki jest  
danie pomocy dziecku w zrozumieniu otaczającego  
go świata materialnego».

Powinny  
być zrozu-  
mlane  
przez  
dzieci.

»Wszystkie zjawiska w przyrodzie są uporząd-  
kowane; rządzi nimi prawo; niema w nich nic ma-  
gicznego. Każdy może je zrozumieć, dlatego więc nie  
miałoby pojąć ich dziecko? Trudno jest wytłumaczyć  
każdy szczegół lokomotywy młodemu uczniowi, ale  
z łatwością można wytłumaczyć mu jej podstawy,  
tak, że ta maszyna, jak wiele innych, stanie się tylko  
poszczególnym wypadkiem pewnych dobrze zrozu-  
mianych ogólnych praw. Ogólnym celem książki jest  
obudzić wyobraźnię, dostarczyć pożytecznych wiado-  
mości, otworzyć drzwi mądrości i wiedzy. Jej szcze-  
gólnym celem — podniecenie zdolności obserwacji  
i pobudzenie żywego i stałego zainteresowania świa-  
tem, który nas otacza.

Astronomia, fizyka, chemia, meteorologia i fizyo-  
grafia zostały tu wyłożone w zakresie tak pełnym  
i głębokim jak na to pozwalają warunki; wykład ich  
jest zaopatrzony w przykłady, wzięte z rzeczy zna-  
nych i ważnych. W astronomii naprzykład, główny  
nacisk jest położony na zjawiska, które dziecko może  
samo obserwować, do czego mu się daje odpowiednie  
wskazówki. Wschód i zachód gwiazd, fazy księżyca,  
używanie teleskopu — wszystko to jest wytłumaczone  
w prostych wyrazach. Tajemnica tych i innych rze-  
czy nie jest magiczną, jak to z początku przypuszcza  
dziecko. Uwaga jego jest tu skierowaną do głębszych

tajemnic. Zjawiska są traktowane, jako poszczególne wypadki ogólnych praw. Tym samym sposobem są też wyłożone i inne nauki. Zjawiska znane, jak para, cienie, odbite światło, instrumenty muzyczne, echo i t. d. tłumaczy się za pomocą wyświetlenia ich zasadniczych przyczyn. Gdziekolwiek to jest pożądane, są opisane i zilustrowane proste doświadczenia, które mogą być doskonale powtórzone w pokoju szkolnym... Tom ten jest rezultatem szczerego przeświadczenia, że wiele można pomódz małym dzieciom w zrozumieniu świata materialnego, w którym żyją, i wyrazem pragnienia wzięcia udziału w tej tak wdzięcznej pracy».

Nie mogę się powstrzymać od przytoczenia w związku z tem ustępu z artykułu księdza H. Moore'a, w którym pisze o zapomnianym pionierze racjonalnego wychowania i jego próbach. Pionierem tym był ks. Ryszard Dawes, niegdyś proboszcz w Kings Somborne, Hampshire, który w roku 1841 opracował cały program wychowania dla wioski, w której zastał ludność niezwykle ciemną i stojącą na niskim stopniu moralnym. Cała ta historia jest niezmiernie interesującą, ale nas obchodzi na razie kwestya filozofii przyrody i główne zasady nauczania jej w tej szkole.

Ks. Dawes tak tłumaczy ten przedmiot: »Dążyłem do nauczania, które byłoby korzystnem i interesującym dla osób tego stanowiska, które dzieci według wszelkiego prawdopodobieństwa zajmą.

Pragnąłem, żeby były uczone tego, co możemy nazwać filozofią rzeczy zwyczajnych, codziennego życia. Dzieciom pokazano, ile jest rzeczy interesujących, które mogą z korzyścią poznać wśród zwykłych, dobrze im znanych przedmiotów, wytłumaczono im i zapoznano je z zasadami różnorodności zjawisk

Jak mają  
być wy-  
kładane  
w wiejskiej  
szkółce.

przyrodniczych, zarówno jak z zasadami konstrukcji rozmaitych pożytecznych przyrządów. Wszystkiemu był nadany pewien praktyczny zwrot; nigdy nie spuszczano z widoku korzyści i owoców, jakie może przynieść dzieciom udzielana im wiedza.

Spis kilku przedmiotów, które zawierał ten rodzaj nauczania wytłomaczy najlepiej system Dawes'a.

»Niektóre własności powietrza, wytłomaczenie jak ciśnienie jego pozwala dziecku pompować wodę, albo bawić się pukawkami i pipetami i wciągać wodę przez słomkę; wytłomaczenie zasad i urządzenia barometru, pompy zwykłej, dzwonu podwodnego, miecha kowalskiego. Zademonstrowanie, że powietrze rozszerza się od ciepła, za pomocą nawpół wydętego pęcherza, który pęcznieje, umieszczony przy ogniu. Dlaczego dym z komina podnosi się czasem z łatwością w górę, czasem nie. Dlaczego jest ciąg w kominie, pod drzwiami i przy ogniu. Powietrze jako nosiciel dźwięku, dlaczego ogień z odległej armaty widzimy wcześniej, niż słyszymy strzał; jak wyliczyć odległość burzy według błyskawic i grzmotów, albo różnicę szybkości, z jaką rozmaite ciała przenoszą dźwięk. Woda i jej cechy, jej stan stały, płynny i lotny; dlaczego rury z wodą pękają podczas mrozu; dlaczego lód tworzy się i pływa na powierzchni stawu, nie na jego dnie; dlaczego przykrywka od kociołka podnosi się, kiedy woda się gotuje na ogniu; zużytkowanie siły parowej; stopniowy rozwój maszyny parowej, wykazany za pomocą modeli i diagramów; jak schną ubrania i dlaczego jest zimno w mokrem ubraniu; dlaczego wilgotne łóżko jest szkodliwe dla zdrowia; dlaczego jedno ciało pływa na wodzie, a inne tonie; różnica gęstości wody morskiej i słodkiej; dlaczego idąc zimnym rankiem do szkoły,

dzieci czasem widzą krople wody na szybach i dlatego jest ona wewnątrz, nie na zewnątrz szyby; dlatego podczas mrozu oddech jest widoczny, jako para; ciała, rozpuszczalne w wodzie; w jaki sposób woda do picia zanieczyszcza się, zależnie od rodzaju gleby, przez którą przechodzi. Rosa, jej znaczenie i warunki, niezbędne do jej wytworzenia; położenie równych ilości suchej wełny, szkła i trawy na źwirze i zważenie ich następnego rana. Ciepło i jego własności; jak to się dzieje, że kowal może dokładnie dopasować obręcz żelazne do kół od wozów i wózków; jakie ostrożności trzeba przedsięwziąć kładąc szyny żelazne dla kolei i budując żelazne mosty i t. d. Jakie ciała są dobrymi a jakie złymi przewodnikami ciepła; dlaczego przy jednakowej temperaturze jedne przedmioty nam się wydają zimniejsze, inne cieplejsze; dlaczego szklanka czasem pęka, kiedy w nią się leje gorąca woda, i czy grubsza czy cieńsza szklanka łatwiej pęka; dlaczego można zagotować wodę w papierowym kociołku albo w skorupce od jajka, nie spaliwszy jej. Metale, źródła ich zdobywania, własności i pożytek, sposób dobywania ich z rud. Światło i jego własności, wytłomaczone za pomocą pryzmatów i t. d., akomodacja wzroku; przyczyny krótko- i dalekowidztwa. Mechaniczne zasady powszechnie używanych narzędzi: szpadla, pługa, siekiery, dźwigni i t. d.

Ci, którzy przeczytają uważnie powyższą listę, mogą się zdziwić, że podobne przedmioty mogą być wykładane dzieciom w wiejskiej początkowej szkółce. Ale jest niezaprzeczonym faktem, że były one wykładane w szkółce w Kings Somborne i to z takim powodzeniem, że dzieci były bardzo zainteresowane

i odniosły dużo korzyści z tej nauki. Dawes w odpowiedzi na zarzut, że podobne przedmioty przewyższają zrozumienie dzieci, rzekł: »charakterystyczną cechą praw natury jest ich niezwykła prostota. Potrzebny jest bezwątpienia wysoki umysł, żeby te prawa odkryć, ale, raz rozwinięte są dostępne pojmowaniu dziecka — krótko mówiąc zasady filozofii przyrody są zasadami łatwo zrozumiałymi, a wykładane w sposób prosty i zwyczajny spotykają się z wielkiem zainteresowaniem i zrozumieniem u dzieci. Znajdziemy nawet, że uczniowie w wieku od lat dziesięciu do dwunastu mogą zdobyć w ten sposób przyzwyczajenie do obserwacji i badań. Sądzę, że podobny fakt jest cenną lekcją praktyczną dla tych, którzy ponoszą odpowiedzialność decyzji, dotyczącej tego, jakie przedmioty ma obejmować system wykształcenia dla dzieci«. Czytając o tej interesującej próbie, czujemy, że powinniśmy znaleźć człowieka wszechstronnie wykształconego, jak Dawes, któryby uczył naszego Jasia i Marysię, ale mamy coś, co nam ułatwi danie tym młodym istotom tego, co potrzebują wiedzieć, i p. Holden dużo nam w tem pomoże. Niektóre z rozdziałów »Nauk« są za trudne dla dzieci do lat dziewięciu, ale bardzo wiele jest zupełnie dostępnych. Jedną rzecz tylko trzeba mieć w pamięci, że nie trzeba niczego uczyć bez odpowiedniego doświadczenia. Oprócz tego nasze stare znajome »Dyalogi naukowe« Joyce'a, jeśli je jeszcze można dostać, opisują wielką ilość łatwych i ciekawych doświadczeń, które dzieci będą mogły robić same.

### XVIII. Geografia.

Geografia jest według mego zdania przedmiotem wielkiej doniosłości wychowawczej; choć nie dlatego, że jest jednym z środków wykształcenia umysłowego, Geografia dostarcza najciekawszych zadań i materiału do klasyfikacji; ale tylko geografia fizyczna zasługuje na nazwę nauki, a nawet ta jest raczej ugrupowaniem rezultatów kilku nauk, niż nauką samą w sobie. Ale szczególną zaletą geografii jest, że karmi umysł pojęciami i dostarcza wyobraźni obrazów. Na tem polega jej doniosłość wychowawcza.

A teraz przyjrzyjmy się temu, jak ten przedmiot jest zwykle wykładany? Dziecko uczy się nazw miast stołecznych Europy, albo rzek Anglii, albo szczytów górskich Szkocji z jakiegoś nędznego podręcznika; długości, wyrażonych w milach, wysokości w stopach; zaludnienia — odnajdując nazwy na mapie lub nie — zależnie od tego, czy nauczyciel śledzi za jego robotą czy nie. Biedaczek! Lekcja jest dla niego ciężką pracą; ale dla jego wykształcenia, to znaczy dla rozwinięcia zdolności i wzbogacenia umysłu lepiej byłoby, żeby śledził muchę, przebiegającą po szybie okna. Ale, powiecie, geografia ma dalszy cel oprócz ściśle wychowawczego; każdy potrzebuje wiadomości, których powinna dostarczyć lekcia geografii. Słusznie, i trzeba to mieć na myśli w pokoju szkolnym; lekcia geografii dziecka powinna dostarczać właśnie tego rodzaju wiadomości, których potrzebują dorośli. Pod tym względem jesteśmy nierozsądni; nic nas nie zmusi do czytania opisu podróży, o ile nie jest interesujący, pisany żywo z zabarwie

Jak jest  
zwykle  
wykła-  
dana?

niem przygód osobistych. Nawet kiedy mamy w ręku Murray'a, opuszczamy suche fakty i cyfry i czytamy tylko barwne ustępy; są to rzeczy, które lubimy i pamiętamy z łatwością. Ale nic z tej przyjemnej lektury dla dziecka! Niech nie zna tych małych barwnych zdań, na temat których może marzyć; fakty, nazwy, cyfry — oto strawa dla niego!

Geografia  
powinna  
być inter-  
resującą.

Ale, powiecie, ten rodzaj wiadomości, choć może być tylko z trudem zdobyty przez dziecko, jest pożytecznym w późniejszym życiu. Ani odrobinę; a to dlatego, że nigdy nie był naprawdę przyjęty przez mózg; nigdy nie poszedł dalej od ulotnych mgiełek pamięci słów, o której już raz miałam sposobność mówić. Większa część nas namozoliła się niemało nad lekcjami »geografii«, ale ile z tego pamiętamy? Tylko te interesujące kawałki, słyszane od przyjaciół, którzy podróżowali, o Renie, Paryżu, Wenecyi, albo ustępy z »Podróży kapitana Cook'a« albo inne ciekawe opisy podróży i przygód. Zaczynamy widzieć drogi, któremi powinniśmy iść w nauczaniu geografii; dla celów *w y c h o w a w c z y c h* dziecko powinno się uczyć takiej geografii i w taki sposób, żeby umysł jego zapełnił się pojęciami, wyobraźnia — obrazami; dla celów *praktycznych* powinno się uczyć takiej geografii, którą przy uwzględnieniu natury jego umysłu dziecko potrafi spamiętać; innymi słowy powinno się uczyć tego, co je *interesuje*. Cele wychowawcze i praktyczne osiąga się jedną drogą i lekcya geografii staje się najprzyjemniejszym zajęciem dnia dziecka.

Jak  
zacząć.

Ale, jak zacząć? Przedewszystkiem dziecko *dobywa* początkowe wiadomości z geografii razem z pierwszemi wiadomościami z nauk przyrodniczych pod-

czas tych długich godzin na powietrzu, których doniosłość już oceniliśmy. Woda, zebrana w zagłębieniu wśród pól, wytłomaczy powstanie jeziora, zaprowadzi dzieci do pięknych jezior alpejskich, do wielkiego afrykańskiego jeziora Livingstone'a, w którym ten wielki podróżnik widział z rozkoszą brodzące własne dzieci. W związku z tem można przeprowadzić wiele miłych pogadań o różnych miejscowościach, jako »geografię obrazkową«, dopóki dziecko nie pozna nazw i właściwości wielkich rzek i gór, pustyń i równin, miast i krajów świata. Jednocześnie dziecko zdobywa pierwsze pojęcie o mapie z grubego szkicu, za pomocą kilku linii i kropek, wykonanego ołówkiem na papierze, albo lepiej jeszcze laską na piasku albo żwirze. »Ta zakrzywiona linia to Ren; ale musisz sobie wyobrazić tratwy i wyspę z Mysią wieżą i wyspę Mniszek i wszystko inne. Tu są wzgórza z ruinami zamków — jedno na tym brzegu, tu znów na innym. Ta kropka jest Kolonia i t. d.« Niech te pogadanki obejmują w szczególności okolice znane i bliskie tak, że powoli po spojrzeniu na mapę Anglii dziecko znajdzie cały szereg znanych nazw, które mu uprzytomnią widoki, miejsca, »gdzie mama była« — lesiste i kwieciste wysepki Tamizy, łagodne piaszczyste wzgórza Sussexu, takie przyjemne do biegania i ześlizgiwania się z nich z miękkim dywanem torfu i kiwającymi się dzwoneczkami; błota Yorku i Devon'u z czarnymi jagodami i wrzosem. Dawajcie mu zawsze pobieżną szkicową mapę odbytych podróży.

Dajcie mu potem dokładną znajomość najszczerzej Co dalej? gotowszą jakiegoś kraju świata, albo hrabstwa czy dzielnicy jego ojczyzny. Nie trzeba, żeby się dzie-

cko uczyło w tym okresie tego, co się nazywa »geografią« krajów Europy, części świata, długich szeregów nazw: może się ono ich nauczyć, ale jest prawie pewnem, że nie będzie ich pamiętało. Ale niech się czuje w domu w jakimś jednym kraju; niech widzi wzrokiem swego umysłu ludność jego przy pracy i zabawie, kwiaty i owoce o swej porze, zwierzęta, każde w swem miejscu zamieszkania; niech na to patrzy z zainteresowaniem, przeżywając przygody podróżnika; i będzie umiało więcej, będzie lepiej zapatrzone w pojęcia, niż gdyby nauczyło się wszystkich nazw na wszystkich mapach. »Sposób takiego nauczania jest bardzo prosty i oczywisty; przeczytajcie mu, albo przeczytajcie dla niego, to znaczy czytajcie sami i opowiadajcie mu po kawałku rzecz przeczytaną: »Tropical World« (Świat podzwrotnikowy) Hartwig'a, »Polar World« (Świat podbiegunowy) tegoż autora, podróże misyjne Livingstone'a, Mrs. Bishop »Unbeaten Tracks in Japan« (Nieutarte ścieżki w Japonii) — zresztą każdy interesujący i dobrze napisany opis podróży. Trzeba będzie może wiele opuścić, ale każde charakterystyczne opowiadania, każdy opis wiele znaczy dla wykształcenia dziecka. Tu jak wszędzie, rzecz polega nie na tem, ile przedmiotów dziecko zna, ale ile wie o każdym z nich.

Mapy.

Map trzeba używać ostrożnie przy tym rodzaju pracy; — mapa szkicowa, kreśląca drogę podróżnika, powinna być w końcu porównaną z dokładną mapą danego kraju; nauczyciel powinien wymagać dokładnego opisu tego lub owego miasta, tego lub innego obszaru, oznaczonego na mapie, dla wypróbowania i wzmocnienia dokładnych wiadomości dziecka.

W ten sam sposób zdobywa ono wiadomości z geografii fizycznej; w ciągu czytania trafia na opis wulkanu, lodowca, kotliny, huraganu; słyszy o tem, pyta i uczy się jak i dlaczego, o rzeczach, dotyczących zjawisk, w chwili, kiedy je interesują. Innemi słowami uczy się tak, jak starsi uczą się sami, choć oni rzadko pozwalają dzieciom chodzić tak przyjemnymi drogami.

Przypuśćmy, że pomiędzy szóstym a dziewiątym rokiem życia przeczytano dziecku pół tuzina dobrze wybranych pierwszorzędných opisów podróży. Zdobyło ono wyraźne pojęcie o wyglądzie, zajęciach, obyczajach ludności wszystkich znaczniejszych krajów świata. Dziecko zebrało w ten sposób zapas użytecznej, cennej wiedzy, którą będzie posiadało przez całe życie; oprócz tego zrobiło coś nie dla zdobycia zamiłowania do książek i przyzwyczajenia do czytania. Takich książek jak Sady Brassey »Voyage in the Sunbeam« (Podróż w promieniach słońca), należy unikać bo zawierają one zbyt wielką ilość materiału i prowadzą w ten sposób do pomieszania pojęć.

Ale omawiamy lekcye jako »narzędzia wychowania«, a ten rodzaj wiadomości o świecie, o którym wzmiankuje, zdobywa się raczej podczas godziny czytania lub kiedykolwiek indziej, nie podczas lekcji. Dla lekcji nie znam lepszego podręcznika od staro-dawnego »World at home« (Świat w domu) dla dzieci od lat sześciu do siedmiu. Słuchając go, dzieci dziwią się, zachwycają się, wyobrażają sobie, nawet bawią się w różne zaczerpnięte z niego sytuacje. Pierwsze pojęcia geograficzne, lekcye o miejscowości, które powinny zwrócić uwagę dziecka na geo-

Jakie wiadomości ogólne powinno mieć dziewięcioletnie dziecko?

Wiadomości szczegółowe.

grafią miejscową, o cechach charakterystycznych jego sąsiedztwa, jego wysokościach i nizinach, o równinach, strumieniach i stawach, — mogą być zdobyte, jak widzieliśmy, na dworze i powinny przygotować dziecko do pewnej ilości uogólnień — to znaczy, uzdolnią je do dania definicyi rzeki, wyspy, jeziora i t. d. i do nakreślenia ich dla siebie na tacy z piaskiem albo narysowania ich na tablicy.

Definicje.

Definicje powinny przyjść razem z przypominaniem sobie własnych doświadczeń. Zanim nauczymy dziecko, czym jest rzeka, powinno ono przyjrzeć się strumieniowi i zauważyć, że płynie, i t. d. Dzieci z łatwością symulują wiedzę i dlatego nauczyciel powinien mieć się na baczności, żeby dziecko nie chwyciło tylko słów, i żeby każde uogólnienie było zdobywane mniej więcej w następujący sposób. Dziecko obserwuje jakiś fakt, naprzykład szeroką przestrzeń płaszczyzny; nauczyciel dopełnia jego obserwacji. Dziecko czyta w swej książce o pampasach, o nizinach północno-zachodnich Europy, o wschodnim brzegu Anglii, przypominającym Hollandyę i stopniowo przygotowuje się do przyswojenia pojęcia r ó w n i n y, którą może zademonstrować na swej tacy z piaskiem.

Pojęcia  
podstawo-  
we.

Kiedy dziecko ma lat siedem, albo przedtem jeszcze, uczuwa potrzebę dalszej wiedzy. Czytało ono o krajach gorących i zimnych, obserwowało pory roku, wschody i zachody słońca, przepowiadało sobie:

„Świeć się, świeć, gwiazdeczko mała,  
Chciałbym wiedzieć, czem ty jesteś ?“

wie cokolwiek o oceanie i morzu, przyglądało się przypływom i odpływom, widziało wiele szkiecowanych grubemi rysami map, robiło ich kilka dla sie-

bie, i spostrzegło bez wątpienia krzyżujące się linie na prawdziwej mapie; to znaczy umysł jego jest przygotowany do wiedzy w różnych kierunkach; jest cały szereg rzeczy, związanych z geografią, które ono na prawdę pragnie wiedzieć.

Kształt i ruch ziemi są to pojęcia podstawowe, choć trudne do ujęcia, ale trudność ta wzrasta z latami. Zasada jest dosyć prosta, a dziecko nie czuje się zmieszanem, jak starsi, tą olbrzymią wielkością skali, na której te ruchy odbywają się w przestrzeni. Możliwe jest, że żywa wyobraźnia dziecka stawia je na poziomie równym z matematykiem, który ma do czynienia z systemem planetarnym, z zachowaniem i właściwościami ziemi, z przyczynami pór roku i t. d.

Pozatem geografia powinna być nauczana głównie za pomocą map. Barwne czytania i pogadanki przygotowują je do przedmiotu, ale jak tylko zaczynają się określone lekcyje geografii, trzeba jej uczyć głównie z map. Jest to ważna zasada, którą trzeba pamiętać. Dziecko, które nie zdobywa pojęcia o Włoszech albo Rosyi przy oglądaniu mapy, nie posiada znajomości geografii, jakkolwiek może podać znaczną ilość faktów o tych miejscowościach. Dlatego powinno rozpocząć swą naukę od poznania znaczenia i sposobu używania mapy. Powinno nauczyć się rysować plan swego pokoju szkolnego i t. d. według pewnej skali, przejść potem do planu pola, rozważyć jak zrobić plan najbliższego miasta i przejść stopniowo od pojęcia planu do mapy, zaczynając zawsze, jak badacz, który odkrywa ziemię, mierzy ją i za pomocą słońca i gwiazd może określić na jej powierzchni wschód i zachód, północ i południe.

Znaczenie  
mapy.

Potem dziecko przejdzie do znaczenia południ-

ków, długości i szerokości geograficznej. Pozna jak się wyraża na mapie morze i ląd, jak rzeki i góry; a nauczywszy się oprócz tego używania busoli i dowiedziawszy się, że mapy rysuje się zawsze tak, jak gdyby rysujący stał obrócony ku północy, potrafi powiedzieć wiele o położeniu miejsca, kierunku i t. d. już w początkach swej nauki.

Podstawowe pojęcia geografii i znaczenie mapy są to przedmioty bardzo odpowiednie do tego, żeby się stać ponętnym wstępem do nauki. Niektóre z nich budzą to cudowne zainteresowanie, które ciągnie umysł dziecka do tego, co jest dziwne, niepojęte, podczas gdy lekcye rysowania map powinny prowadzić do równie przyjemnych wysiłków mechanicznych. Tylko przy podawaniu tych faktów dziecku w formie gotowej wiadomości i już wyciągniętych wniosków mogą one wydać się suchemi i odpychającemi. Trzeba wyklądać przedmiot z zainteresowaniem i świeżością, która zachęca dzieci do dalszej nauki.

### XIX. Historia.

Skład  
pojęć.

Wiele rzeczy, powiedzianych o nauczaniu geografii, dotyczy zarówno nauczania historii. Jest to przedmiot, który powinien być dla dziecka niewyczerpanym zapasem pojęć, które upiększą komnaty jego umysłu tysiącami obrazów tkliwych i bohaterkich, i wyrobią w nim nieznacznie zasady, według których będzie potem sądziło zachowanie się narodów i kierowało postępowaniem własnem, jako członka narodu. Oto czem powinna być nauka historii dla dziecka; ale co zdobędzie ono z tej nędznej kroniczki waśni, bitw i śmierci, którą mu się podaje jako czy-

jeś »panowanie« — wszystko tem bardziej odrażające, że najeżone datami? Co do dat — dziecko nigdy nie podaje ich dobrze, pamięta dziesiątki i jednostki, ale stulecia gdzieś odlatują, i w jaki sposób może ono przypisać trafnie pewne wypadki jakiemuś panowaniu, kiedy jeden król różni się od drugiego tylko liczbą, jeden okres od drugiego — tylko datą? Ale dziecko grzebie się w tem; czyta ze swego małego, pełnego miłych do czytania opowiadań, podręcznika historii o panowaniach wszystkich królów od Williama Zdobywcy do Williama IV i wstecz aż do mglistych dni panowania Brytańskiego. I oto z jakim rezultatem: niema może lepszego sposobu spaczenia sądu dziecka, napełnienia go surową wiedzą i ciasnemi przesadami, jak przejście z nim takiego kursu historii Anglii. Dzieje się to tem skuteczniej, jeśli mały podręcznik jest moralnym i religijnym w tonie i nietylko zdaje sprawę z faktu, ale wykazuje jego znaczenie moralne. Nauka moralności wkracza bez wątpienia w dziedzinę historii; ale mały tomik, którego używa dziecko, nie ma miejsca na dokładną i wyczerpującą dyskusję, na której powinny opierać się wnioski moralne, ani też dziecko dorosło do tego, żeby o nich decydować.

Fatalnym błędem jest mniemanie, że dziecko powinno się uczyć z dziecinnego wydania całej historii Anglii czy Rzymu, tak samo, jak geografii całego świata. Niech, przeciwnie, zajmie się z przyjemnością historią jednego człowieka, krótkiego okresu, aż zacznie myśleć jego myślami, czuć się u siebie w atmosferze danej epoki. Czytając i myśląc o życiu jednego człowieka, w istocie zapoznaje się ono blisko z historią całego narodu w ciągu całego stulecia.

Podręczniki, obejmujące pobieżnie całość historii, są zdraadne.

Niech spędzi cały rok w blizkim stosunku z Alfredem »prawdomównym«, ze Zdobywcą, z Ryszardem i Saladynem albo z Henrykiem V-tym, Szekspirowskim Henrykiem V-tym i jego zwyciężką armią. Niech pozna świat wielki i gminny, obyczaje dworu i tłumu. Niech się dowie, co robiły inne narody, podczas gdy my w kraju byliśmy zajęci tem a tem. Jeśli dojdzie do przekonania, że naród innego stulecia był rzetelniejszym, miał szerszą duszę i prostszy umysł od naszego, albo, że naród innego kraju był w danym czasie lepszym od nas, tem lepiej dla niego.

Taką jest  
większość  
ksiązek  
historycz-  
nych, pi-  
sanych dla  
dzieci.

Dla takiego rozsądnego nauczania historii trzeba przedewszystkiem usunąć prawie wszystkie książki historyczne, pisane specjalnie dla dzieci; następnie wszystkie streszczenia i skróty. Co do streszczeń, nie możemy powiedzieć ani słowa na ich obronę, zwycięwszy, jaką rolę gra historia w wykształceniu dziecka. Co do tak zwanych ksiązek dziecinnych, dzieci wykształconych rodziców potrafią zrozumieć historię, pisaną z talentem literackim i nie pociąga ich paplanina ksiązek historycznych, specjalnie ułatwionych do czytania. Przy umiejętnem opuszczaniu i parafrazowaniu, do którego matki biorą się z taką chęcią, dzieci mogą przejść parę pierwszych tomów dobrze napisanej, ilustrowanej, popularnej historii Anglii, powiedzmy do Tudorów. Podczas tego czytania zajdzie potrzeba zadawania im pytań w celu wzmocnienia ich uwagi i podkreślenia faktów. Jest to rzecz najmniej ważna; lepszem od tego byłoby danie pełniejszych wiadomości, więcej barwnych szczegółów, dotyczących paru wczesnych epok.

Początki  
historii  
narodu

Początkowy okres historii narodu jest daleko odpowiedniejszym dla nauki dzieci, niż sprawozdania

z ostatnich lat, bo historia posuwa się za pomocą <sup>najbardziej</sup> nielicznych szerokich i prostych linii; podczas gdy <sup>odpowied-</sup> państwowość, o ile istnieje, jest tylko wysiłkiem <sup>nie dla</sup> wynalazczego umysłu dla walczenia z okolicznościami. Pan Freeman dostarczył nam interesującej początkowej historii Anglii dla dzieci, ale czy nie lepiej uczyć ich prosto ze źródeł, gdzie to jest możliwe? W tym wczesnym wieku, kiedy nie grozi widmo egzaminów i dzieci mają dosyć czasu, niech pojmą ducha historii za pomocą przeczytania conajmniej jednej starej kroniki, napisanej przez człowieka, który widział i wiedział sam to, o czym pisał, nie brał tego z drugiej ręki. Te stare książki są łatwiejsze i przyjemniejsze do czytania, niż większość współczesnych dzieł historycznych, dlatego, że autorzy ich wiedzą mało o »godności historii«; opowiadanie ich płynie szmerząc miło, jak strumień leśny, mówi o »wszystkiem co było«; podnosi duszę historią wielkich wydarzeń, zabawia opisem wystaw i pomp, zbliża nas do ludzi wielkich, wzbudza współczucie dla nizko postawionych. Jestto właśnie odpowiednia rzecz dla dzieci, których żądne dusze potrzebują dojść do żywych ludzi poza słowami historii, nie dbając o postępek, o statut, o nic oprócz ludzi, dla których działalność historia, według rozumienia dziecka, jest, tylko odpowiednią sceną. Dziecko, które w ten sposób zapoznało się choć z jednym kronikarzem, ma lepszą podstawę do wykształcenia historycznego, niż gdyby znało wszystkie daty, imiona i fakty, które były kiedykolwiek »wykute« do egzaminu.

Pierwszą co do czasu i pełną bardzo ciekawych ustępów jest »The Ecclesiastical History of England« Bede'a, który, pisząc o sobie w siódmym

Niektóre  
stare  
kroniki.

wieku, mówi: »Było mi zawsze miłem uczyć się, nauczać i pisać«. »Pozostawił nam« mówi prof. Morley, »historię dawnych lat Anglii, krótką, a jednak ogrzaną życiem; urzędową w tonie, a jednak dziecinną; praktyczną i uduchowioną jednocześnie, poprostu prawdziwą, pracę prawdziwego badacza, ożywionego miłością do Boga i człowieka.. Zawdzięczamy wyjątknie Bede'owi wiadomości o wielu najbardziej interesujących rzeczach, dotyczących początków naszej historii«. William of Malmesbury (dwunasty wiek) mówi o Bed'zie: »Prawie wszystkie wiadomości o minionych wypadkach są pogrzebane w jednej z nim mogile«; a nie jest on złym sędzią, bo jego Kroniki królów angielskich są uważane za doskonałe dzieło sztuki kronikarskiej. Ze szczególną żywością i barwnością opisuje on wypadki współczesne — historię ciężkiej wojny domowej pomiędzy Stephen'em i Matildą. Historię Alfreda pisze Asser, który był jego przyjacielem i współtowarzyszem pracy. »Wydaje mi się właściwem« mówi on »wyłożyć pełniej to, co słyszałem od pana mojego, Alfreda«. Opowiada on nam, jak, »Kiedy przedstawiłem mu się w rezydencji królewskiej, zwanej Leonaford, byłem uprzejmie przyjęty i pozostałem przy jego dworze przez osiem miesięcy, podczas których czytałem mu książki, które mu się podobały i takie, które miał pod ręką; albowiem było jego zwyczajem w dzień i w nocy pośród licznych innych zajęć, duchowych i cielesnych czytać samemu książki, albo słuchać, jak mu czytają inni«. Nie będąc sam obecnym, jak np. przy bitwie w Ashdown, Asser przytacza sprawozdanie świadków naocznych. »Ale Alfred, jak nam mówią ci co byli obecni, a nie powiedzieliby nieprawdy, wystąpił

pośpiesznie ze swymi ludźmi, żeby wydać bitwę; król Ethelred tymczasem pozostawał długo w swym namiocie na modlitwie».

Oprócz tych istnieją jeszcze kroniki wypraw krzyżowych, opowiadania współczesne o wyprawach Ryszarda Lwie Serce przez Ryszarda of Dovizes i Geoffrey de Vinsany, o wyprawie św. Ludwika przez Lorda John'a de Joinville.

Zbytecznym jest rozszerzanie tego spisu. Jedna taka stara kronika na rok, albo odpowiednie ustepty z takiej kroniki, i wyobrażenia dziecka jest rozbudzoną, w umyśle kielkują pojęcia. Dziecko ma przed sobą mowę tych, którzy sami widzieli i słyszeli: a sposób wykładania faktyczny, którym starzy mnichowie snują swe opowieści, jest właśnie tem, co najbardziej przypada do gustu dzieciom. Potem możecie im dać nudne podręczniki do ręki — dzieci ułożą sobie historię same dla siebie.

Każdy naród ma swój wiek bohaterski, zanim się zacznie historia autentyczna: na ziemi żyli w owych czasach tytani i dziecko pragnie o nich wiedzieć. Ma ono prawo bawić się klasycznymi baśniami, które posiadamy, jako naród; a przedstawiać mu początki jego narodu jako zbiorowisko malowanych dzikich — to trochę za twarde; jego wizja przeszłości stanie się w ten sposób grubą i płaską jak chiński rysunek. Ale co należy zrobić? Gdybyśmy mieli kiedyś wiek Homera, czybyśmy, będąc narodem praktycznym, nie zatracili wszelkiego wspomnienia o nim? Tu jest znów długi, który zawdzięczamy tym starym mnichom — kronikarzom; echa mglistej, bogatej przeszłości przechowały się w każdym razie do dwunastego stulecia; wpadły do ucha Walijskiemu probo

Wiek  
mytów.

szczowi Geoffrey of Monmouth; a podczas, gdy William of Malmesbury pisał swą wspaniałą *Historię królów angielskich*, Geoffrey przenosi tradycyjne podania ludowe do systematycznej *Historii brytańskich królów*, sięgającej wstecz aż do króla Bruta, wnuka Eneasza. W jaki sposób doszedł on do wiadomości o królach, o których nie słyszał żaden inny historyk — to jest rzecz, w której okazuje pewną przebiegłość. Zacerpnął on to wszystko jak mówi, z »tej książki w języku Brytańskim, którą Walter, archidyakon oxfordzki, przyniósł z Bretanii«. Jakkolwiek by to było, czytamy tu o Gorboduku, Królu Learze, Merlinie, Uther Pendragon'ie i co najlepsze, o królu Arturze, o którym autor pisze, że »mały palec tego Artura był mocniejszym od pleców Aleksandra Wielkiego«. Jestto naprawdę skarbiec, który dzieci powinny wyczerpać, zanim przejdą do *Idylli króla Tennisona*. Czytając Geoffrey of Monmouth trzeba jednak zachować pewną ostrożność. Jego opowieści bajeczne są cudowne; ale kiedy zaczyna wplatać pierwiastek fantastyczny i romantyczny do historycznych faktów i osobistości, staje się niebezpiecznym przewodnikiem. Wiele z tych »Kronik« pisanych przez mnichów po łacinie, można dostać w języku angielskim; jedyną ostrożnością do zachowania jest, żeby matka rzuciła okiem na kartki, zanim je zacznie głośno czytać.

Wreszcie Froissart, najciekawszy z kronikarzy, który zamieszkał przy dworze królowej Philippy po przeniesieniu się do Anglii — od kogóż innego ma się dowiedzieć dziecko historii wojen francuskich? I wielu innych rzeczy, na które tylko czas pozwoli: główną zasadą powinno być, żeby, gdzie się to tylko

da, dziecko zdobywało swe pierwsze wiadomości o danym okresie nie od współczesnego historyka, komentatora i sprawozdawcy, ale z oryginalnych źródeł historycznych, z pism ludzi współczesnych. Matka powinna jednak wybierać między »kronikami«, bo nie na wszystkich można polegać.

W ten sam sposób czytanie *Życiorysów* <sup>Życiorysy Plutarcha.</sup> Plutarcha będzie najlepszym przygotowaniem do studyów nad historią grecką albo rzymską. Aleksander Wielki jest czemś więcej, niż imieniem dla dziecka, które czyta np. ustęp następujący:

»Kiedy koń Bucephalus był zaofiarowany na sprzedaż Filipowi za cenę trzynastu talentów, król, następca tronu i wielu innych przyszli na pole, żeby się przyjrzeć wypróbowaniu konia. Koń okazał się narowistym i trudnym do kierowania, nie pozwalał wsiąść na siebie, a nawet nie znosił, żeby do niego mówiono, gniewnie wydzierając się z rąk giermków. Filipowi nie podobał się taki dziki i nieposkromiony koń i kazał go zabrać z powrotem. Ale Aleksander przyjrząwszy mu się dobrze, rzekł: »Co za konia tracą oni przez brak zdolności i odwagi do kierowania nim!« Filip nie zwrócił z początku uwagi na te słowa, ale kiedy królewicz powtarzał je wciąż z niepokojem, rzekł: »Młodzieńcze, widzisz błędy starszych, jak gdybyś wiedział więcej, niż oni, albo umiał po kierować koniem lepiej«.

»Z pewnością mógłbym«, odrzekł królewicz.

»Gdybyś nie potrafił wsiąść na niego, jaką karę zapłaciłbyś za swe zbyt pośpieszne słowa?«

»Zapłacę cenę konia«.

Na te słowa roześmiało się całe towarzystwo; ale król i księżę zgodzili się co do kary, Aleksander

pobiegł do konia i trzymając go za uzdę, obrócił go do słońca, bo zauważył, że go bardzo niepokoił własny cień, który padał przed nim i poruszał się wciąż przy jego ruchach. Potem zaczął cicho przemawiać i głaskać rozbestwionego konia; następnie zrzucił lekko swój płaszcz, zgrabnie wskoczył na grzbiet konia i pewnie na nim usiadł. Potem, nie ciągnąc za uzdę, bez bata i ostróg, puścił go w ruch. Przekonawszy się, że zwalczył niepokój konia, puścił go w pełny galop, popędzając głosem i ostrogami.

Filip i cały dwór zostali ogarnięci wielkim niepokojem o niego. Zapadło głębokie milczenie. Ale jak tylko ksiązę zawrócił konia i okazało się, że jest zdrów i bezpieczny, wszyscy przyjęli go głośnemi okrzykami, z wyjątkiem ojca, który płakał z radości i ściskając go rzekł: »Szukaj innego królestwa, mój synu, które będzie warte twoich zdolności, bo Macedonia dla ciebie jest zamała«.

Tu znów, w niezrównanym tłumaczeniu North'a mamy opis tak żywy, tak barwny, że czyni »historię« równie prawdziwą dla dziecka, jak przygody Robinsona Kruzoe.

Streszczając to, co powiedziałam: jest daleko lepiej dla dzieci, jeśli poznają dobrze jeden krótki okres, niż wyuczą się krótkiego opisu całej historii. Poza tem, dzieci są najzupełniej zdolne, do przyjmowania inteligentnych myśli, wyrażonych inteligentnym językiem i nie trzeba ich w żadnym razie usuwać od najlepszych dzieł, traktujących o okresie, nad którym pracują.

Książki  
historycz-  
ne.

Wybrać odpowiednie książki historyczne dla dzieci nie jest wcale rzeczą łatwą. Krótkich spisów faktów należy, jak widzieliśmy, unikać; równie sta-

rannie należy unikać uogólnień. Przyrodzoną czynnością umysłu w tym młodym wieku jest zbieranie materiału do uogólnień, które są pracą dojrzałego umysłu; w znacznej mierze powinniśmy wykonać ją samodzielnie.

Przy dzisiejszym stanie rzeczy umysły nasze są tak ubogo wyposażone, że przyjmujemy przedstawione nam wnioski bez najmniejszego wahania; powinniśmy jednak za wszelką cenę unikać podawania dzieciom ukutych opinii o zdarzeniach historycznych, póki dzieci są jeszcze tak małe.

Dzieci potrzebują barwnych szczegółów, dotyczących wydarzeń i osobistości nad którymi pracuje ich wyobraźnia; opinie tworzą się same, stopniowo, w miarę, jak rośnie wiedza.

Mr. York Powell szczęśliwiej niż inni ujmuje ten rodzaj nauczania jaki mam na myśli. W przedmowie do »Old Stories from British History« (Dawne opowieści z historii brytańskiej), mówi on: »Autor wybrał opowiadania, które, jak sądzi, zajmą jego czytelników i spodobają im się, dając im jednocześnie pewne wiadomości o życiu i pojęciach ich przodków. W tym celu nie pisał on tylko o wielkich ludziach — królach, królowych i dowódcach, ale także o ludziach prostych i dzieciach, a nawet o ptakach i zwierzętach«. Mamy tu opowieść o królu Lear'ze i Cuculain'ie, królu Kapucie i poecie Otterze, o Horelock'u i Ubb'ie i wiele innych pięknych i zajmujących opowiadań. W istocie p. York Powell daje nam cały skarbiec w swoich tomikach »Old Stories« i »Sketches from British History« (Szkice z historii Brytańskiej), które są tem lepsze dla naszego celu,

że dzieci mogą je czytać same, jak tylko wogóle nauczą się czytać.

Szkice te, napisane dobrym i prostym językiem z pewną barwnością stylu, nadają się doskonale do opowiadania. Ciekawą rzeczą jest przysłuchiwać się siedmio- i ośmioletnim dzieciom, opowiadającym długą historię bez opuszczenia jednego szczegółu, z umieszczeniem każdego wydarzenia na właściwym miejscu. Opowiadania te nie są nigdy niewolniczym naśladowaniem oryginału. Indywidualność dziecka wyraża się tem, co mu się podoba i opowiadanie wychodzi z jego ust nie dokładnie takim, jakim je napisał autor, ale z pewnym połotem i zabarwieniem, wyrażającym upodobania opowiadającego. Trzeba pozwolić dzieciom opowiadać w ich własny sposób i nie pomagać im, podpowiadając słowa i wyrażenia tekstu. Opowiadanie powinno być oryginalnem — to jest nosić na sobie ślady pracy umysłu dziecka nad danym przedmiotem. Opowiadania, które są tylko dziełem pamięci, nie mają żadnej wartości. Mówiłam już o starych kronikach, które należy czytać dziecku; ale są one nieraz za rozwlekłe na materiał do opowiadania; dla tego celu jest dobrze mieć odpowiednio krótkie szkice.

Wspomnę tu jeszcze od dwóch innych tomikach, które bardzo się podobają dzieciom, karmią ich uczucia patryotyczne i kładą szeroką podstawę dla wiedzy historycznej. Mam na myśli pana Frewen Lord »*Tales from St. Paul's*« i »*Tales from Westminster Abbey*« (»Opowiadania z katedry św. Pawła« i »Opowiadania z katedry westminsterskiej«). Dobrze jest, zapoznawszy z niemi dzieci, wziąć je do obydwóch katedr dla sprawdzenia naocznie miejsc,

poświęconych bohaterom. Pamiętają one wszystko i są tak pełne żywego zainteresowania, że starsi mogą się od nich pouczyć i przejąć zapalem. Istnieje bez wątpienia bardzo dużo opowiadań historycznych i szkiców dla dzieci, a niektóre z nich jak »Prisoners of the Tower« (Więźniowie Tower'u) p. Brooke Hunt są bardzo dobre. Ale niech matka będzie ostrożną; mało rzeczy wymaga takiej rozwagi i rozumienia i odczuwania dzieci, jak pozornie prosty wybór podręczników dla nich, a w szczególności podręczników historii.

Wiele ośmio- i dziewięcioletnich dzieci może z przyjemnością przeczytać »A History of England« H. O. Arnolda Forstera, która oddawna zdobyła sobie zaszczytne miejsce na polu literatury wychowawczej. Arnold Forster dojrzał w tej dziedzinie, zarówno jak w dziedzinie znajomości ustroju państwowego, pewne braki i znalazł sposób na ich zapełnienie. Widział, jak dzieci angielskie rosną bez najmniejszych wiadomości o warunkach, w których żyją i o prawach, które niemi rządzą; ale od czasu pojawienia się »The Citizen Reader« (Wypisy obywatela) i »The Laws of Every-day Life« (Prawa życia codziennego), wszystko się zmieniło. Historia Anglii, albo jak mówią dzieci historia, zapominając o tem, że może być inna historia, niż Anglii, była przedstawiana dzieciom dotąd jako »spis dat i faktów albo zbiór opowiadań romantycznych, będących w słabym związku z losami kraju«. Arnold Forster mówi w swej przedmowie, że »nie pragnie dać swej książce mało pociągającego tytułu »Krótki opis« albo »Zarys historii angielskiej«. Tytuły te wyrażają, że obcy im jest pierwiastek żywości,

i romantyzmu, nieodłączny od życia i czynów jednostek; i że pełny spis dat chronologicznych jest przytoczony, żeby spełnić należyty obowiązek względem historii. Ale czytać historię Anglii i nie widzieć, że jest pełną ciekawych rzeczy, że błyska epizodami, że obfituje w sytuacje dramatyczne — jest to stracić całą przyjemność i wiele korzyści, które mogłaby dać należycie poprowadzona nauka historii«. Autor spełnia swą obietnicę i dzieło jest naprawdę »pełne ciekawych rzeczy, błyska epizodami i obfituje w sytuacje dramatyczne«; o ile to jest możliwe, przy skrópowaniu, jakim jest pisanie dla niewykształconych czytelników i ograniczenie całości historii angielskiej do jednego ładnego, obficie i rozsądnie ilustrowanego tomu, zawierającego jakieś osiemset stron. Jakim wyrazistym i jasnym jest naprzykład taki ustęp, który pragnęlibyśmy napotkać na początku naszych studyów nad architekturą:

»Na stronie 23 ej widzimy wizerunek dwóch okien. Jedno z nich jest tem, co się nazywa śpiczaste oknem. Wszystkie łuki jego schodzą się w jednym punkcie. Było ono zbudowane jeszcze przed czasami Tudorów. Drugie było zbudowane za czasów Królowej Elżbiety. Pionowy kimfer jego idzie prosto do góry, nie tworząc łuku. Ten sposób budowania okien nazywa się stylem pionowym, bo kimfry okien są pionowe. Do najslawniejszych gmachów angielskich, zbudowanych w czasach Tudorów w tym stylu należą kaplica w King's College w Cambridge i Hatfield House, rezydencja markiza Salisbury w Hertfordshire«. P. Arnold Forster zrobił tą książką dla dzieci i analfabetów to, co prof. Green zrobił swoją »Krótką historię Anglii« dla bardziej posu-

niętych w nauce, budząc w nich przeświadczenie, że historia jest porwijącym przedmiotem dla studyów. Jest to prawdziwy wstęp do prawdziwej historii. Wielką zaletą tej pracy są umieszczone w niej portrety.

Żeby nadać bardziej określony charakter temu, co może się stać dosyć rozległą znajomością historii — weźcie arkusz tektury i podzielcie go na dwadzieścia kolumn; pierwszy wiek ery Chrystusowej powinien znajdować się w środku, wszystkie pozostałe są dla oznaczenia wieków przed i po Chrystusie.

Daty.

Potem niech dziecko pisze samo, albo drukuje, jeśli pisać nie umie, nazwy narodów, z którymi się spotyka w nauce historii — każdą w odpowiednim stuleciu. Na razie nie powinniśmy się troszczyć o dokładniejsze daty, ale ta prosta tablica stuleci stanie się jakby barwną panoramą dla umysłu dziecka, które w ten sposób ujrzy wypadki w ich porządku chronologicznym.

Czytania z zakresu historii dostarczają doskonałego materiału dla opowiadań i dzieci z przyjemnością opowiadają, co czytały albo słyszały. Lubią też robić odpowiednie rysunki. Dzieciom, które czytały Juliusza Cezara (oprócz tego *Życiorysy* Plutarcha) kazano narysować ich ulubioną scenę i w tej pracy wykazały nadzwyczajną zdolność uplastycznienia wydarzeń. Naturalnie wszystko, co w ten sposób odtwarzają, muszą wyobrażać sobie jasno, muszą widzieć; jest to ich zdobycz na całe życie.

Rysunki,  
robione  
przez  
dzieci.

Rysunki dziecięce, o których mowa, są ciekawe psychologicznie, bo wykazują, jak rozmaite a czasem

niezrozumiałe momenty przemawiają do umysłu dziecka. Widzimy z nich również, że dzieci odczuwają tę samą przyjemność intelektualną, co osoby wykształcone, w oświetlaniu przedmiotu z nowego punktu widzenia i odnajdywaniu w nim ciekawych stron. Rysunki pozostawiają wiele do życzenia, trzeba to przyznać, ale mają jedną rzecz wspólną ze sztuką ludów pierwotnych, mianowicie wyrażają treść bezpośrednio i żywo. 10-letnia dziewczynka rysuje Juliusza Cezara, zawojowującego Brytanię. Jedzie on na wózku wspartym na kosach, w niebieskiej szacie; skrawki niebieskiego nieba tu i owdzie stanowią tło. W pewnym oddaleniu żołnierz umocowuje insygnium, przedstawiające rzymskiego orła, czarnego na różowym tle! Na pierwszym planie rozgrywa się ręczna walka pomiędzy Rzymianinem a Brytańczykiem, z których każdy ma miecz olbrzymiej długości. Inne postacie są w rozmaity sposób zatrudnione.

Inna znów rysuje Antoniusza »przemawiającego po śmierci Cezara«. Ta dziewczynka, starsza cokolwiek, podaje rysunek architektoniczny; patrzymy przez łuk, prowadzący do bocznej ulicy; na pierwszym planie stoi Antoniusz na wzniesieniu, głowa jego spoczywa na tle marmurowych schodów. Postawa Antoniusza wyraża oburzenie i gniew. Poniżej tłum ubranych w togi Rzymian, których postawy wyrażają różne odcienie zmieszania i trwogi. Poza nim stoi sługa Antoniusza, w uniformie, trzymając konia swego pana; a na wzniesieniu poza Antoniuszem leży Cezar z narzuconą na niego królewską purpurą. Główną zaletą tego rysunku, jako rysunku, jest, że opowiada zdarzenie.

Inna dziewczynka rysuje Kalpurnię, błagającą

Cezara, żeby nie szedł do senatu. Cezar stoi uzbrojony, podczas gdy Kalpurnia trzyma jego wyciągniętą dłoń obiema swemi, klęcząc przed nim z twarzą błagalnie wzniesioną; jej luźny niebieski strój nocny i długie złote włosy robią obrazek barwnym. Ta artystka ma lat czternaście i rysunek jej jest lepiej wykonany niż poprzednie.

Inna artystka przedstawia Brutusa i Portię w ogrodzie ze ścianą z czerwonej cegły i szpalerami, a dwie dostojne postacie mają niewiele wyrazu.

Inne dziecko przedstawia nam scenę na forum, Cezar siedzi w królewskiej purpurze, Brutus klęczy przed nim a Casca, stojąc za jego krzesłem z wyciągniętą dłonią, trzymającą miecz, mówi: »Mówcie, ręce, za mnie«, podczas gdy Cezar pyta, »Czy Brutus nie klęczy boso?«

Tu znów widzimy Lucyusza, grającego dla Brutusa w namiocie. Brutus siedzi uzbrojony na stołku i na próżno udaje czytanie, podczas gdy Lucyusz o pięknem obliczu siedzi przed nim i gra na harfie. Dwóch wartowników, także w pełnem uzbrojeniu, rozciągnęło się na ziemi w zdrowym śnie.

Inne znów dziecko daje nam Klaudyusza ubranego jako kobietę na uroczystości kobiecej — damy mają wyraziste oczy i każda niesie płonąca pochodnię.

Inny rysunek wyobraża Cezara, czytającego swą historię zawojowanym Gallom, którzy stoją w szeregach na wzgórzu i słuchają wielkiego człowieka ze wzorową cierpliwością.

W tych oryginalnych rysunkach (niektóre z nich wykonane przez starsze dzieci, niż te, które mamy tu na myśli) mamy przykład różnorodności obrazów,

które stają w umysłach dzieci przy czytaniu wielkich dzieł; nawet jeden taki błysk w umyśle dziecięcym przekonuje nas o doniosłości karmienia umysłu taką rzetelną strawą. Wyobraźnia nie zapala się przez blade, rozwodnione utwory, które nazbyt często daje się do rąk dzieciom.

Zabawy  
na tematy  
z lekcyi  
historyi.

Dzieci mają jeszcze inne sposoby wyrażania pojęć, które posiadają, jeżeli są odpowiednio kształcone. Bawią się w swe lekcyje historyi, przebierają się, układają obrazy, odegrywają sceny; albo urządzają scenę, na której występują ich lalki, same zaś malują dekoracye i wygłaszają mowy. Niema końca sposobom wyrażania myśli i pojęć, które wynajdują dzieci, kiedy mają jakąś treść do wyrażenia.

Robimy błąd, sądząc, że wyobraźnia karmi się z natury sama, albo wystarcza jej mdła dyeta, jaką są dziecinne książki z powiastkami. Niech dziecko ma strawę, której potrzebuje, na swych czytaniach z historyi i literatury, która się koło tej historyi gromadzi, a wyobraźnia jego rozpali się sama bez naszej pomocy; dziecko przeżyje ze szczegółami tysiąc scen, co do których ma tylko najdrobniejsze wskazówki.

## XX. Gramatyka.

Gramatyka jest nauką trudną.

O gramatyce łacińskiej i angielskiej powiem tu bardzo niewiele. Przedewszystkiem gramatyka, będąc nauką o słowach, nie o rzeczach, nie jest pociągającym przedmiotem studyów dla dziecka, ani też nie należy się z nią zanadto spieszyć. Gramatyka angielska, jako zależąca od ułożenia i logicznego związku słów, jest szczególnie trudną do zrozumienia

dla dziecka. Pod tym względem gramatyka łacińska jest łatwiejszą; zmiana kształtu wyrazu dla oznaczenia przypadku jest czemś, co dziecko widzi, co więc jest łatwiejsze dla niego, niż oderwane pojęcia pierwszego i piątego przypadku, jak to mamy w języku angielskim. Dlatego, kiedy dziecko nauczy się w tym początkowym okresie nie więcej, jak deklinacji i paru czasowników, pomoże mu to do zrozumienia, czym jest gramatyka angielska, kiedy mówi o zmianie przypadku albo trybu, nie wykazując żadnej zmiany w wyrazie.

W kwestyi nauczania gramatyki łacińskiej wspomnę tu o bardzo odpowiedniej książce dla początkujących. Ośmiu- i dziewięcioletnie dzieci z przyjemnością wezmą się do »Pierwszego kursu łaciny« (przez Scotta i Jones'a), a jestto prawdziwie ważna rzecz, żeby naukę rozpocząć z przyjemnością. Czy należy rozpoczynać naukę łaciny już w tak młodym wieku — pozostaje to kwestyą otwartą.

Ponieważ gramatyka angielska jest nauką logiczną i ma do czynienia więcej ze zdaniami i położeniem, jakie w nich zajmują wyrazy, niż z samymi wyrazami i tem, czym one są, lepiej jest, żeby dziecko zaczęło od zdania, nie od części mowy; to znaczy powinno nauczyć się trochę tego, co nazywamy rozbiorem stylistycznym, zanim weźmie się do rozbioru gramatycznego; powinno się nauczyć dzielić zdanie proste na przedmiot o którym mówimy i to, co o nim mówimy: np. kot — siedzi na kominie, zanim zacznie się błąkać we mgle, złożonej z osoby, trybu, części mowy i t. d.

»Wtedy wyjąłem następną książkę. Była to gramatyka. Mówiła ona rzeczy nadzwyczajne o rzecz-

Gramatyka  
łacińska.

Gramatyka  
angielska  
to nauka  
logiki.

wnikach, czasownikach, imiesłowach, przypadkach i trybach. »Co znaczą te wszystkie rzeczy?« zapytał Król. »Nie wiem, Wasza Królewska Mość«. Królowa też nie wiedziała, ale odezwała się, że jestto rzecz bardzo odpowiednia do nauki dla dzieci. Będą przy tem siedziały cicho<sup>1)</sup> Jest tak ważnem, żeby dzieci nie wpadły w takie zamieszanie, jak ten Król i Królowa, że załączam tu parę wstępnych lekcji gramatyki; jeden przykład jest często bardziej pouczającym, niż wiele przepisów.

### L e k c y a 1.

Wyrazy ułożone w ten sposób, że wyrażają jakąś myśl, tworzą to, co się nazywa zdaniem.

»Jęczmień owies krzesło prawdziwie dobry i wiśnie« nie jest zdaniem, bo nie wyraża żadnej myśli.

»Tomcio nauczył się swojej lekcji« jest zdaniem.

Jestto zdanie, bo mówi nam coś o Tomciu.

Każde zdanie mówi nam o kimś albo o czemś, i mówi coś o tym przedmiocie.

W ten sposób zdanie składa się z dwóch części:

1) przedmiotu, o którym mówimy,

2) tego, co o nim mówimy.

W naszym zdaniu mówimy o Tomciu.

Mówimy o nim, że »nauczył się swej lekcji«.

Rzecz o której mówimy nazywa się podmiot.

Do nauczania się:

Wyrazy, ułożone w ten sposób, że wyrażają jakąś myśl, tworzą to, co się nazywa zdaniem.

<sup>1)</sup> »Opowieści pałacowe« H. Fielding'a.

Zdanie składa się z dwóch części: tego, o czym mówimy, i tego, co o tej rzeczy mówimy.

To, o czym, mówimy nazywa się podmiot.

### Ćwiczenie do lekcji I.

1. Dołącz pierwszą część do:

- ma długą grzywę.
- jest stłuczony.
- nie może robić swych zadań.
- bawił się przez godzinę, i t. d. i. t. d.

2. Dołącz drugą część do:

- Ten biedny chłopiec —
- Mój brat Tom —
- Stłuczony wazonik —
- Chleb z konfiturami —
- Kosz z narzędziami Brown'a — i t. d. i. t. d.

3. Dodaj sześć różnych podmiotów do każdej z połówek zdania w ćwiczeniu Nr. 1.

4. Ułóż sześć różnych zdań z każdym z podmiotów w ćwiczeniu Nr. 2.

5. Powiedz, jakiej części zdania brakuje i dołącz ją w zdaniach:

- Był naprawiony.
- Nóż Tomcia.
- Ten mały piesek.
- Skaleczył się w palec.
- Zjadł zawiele owoców.
- Moja nowa książka.

Płatki śniegu w naszym ogrodzie i t. d. i. t. d.

NB. Uważaj, że pierwszą częścią każdego zdania jest podmiot.

Podkreśl podmiot w każdym zdaniu we wszystkich ćwiczeniach.

## Lekcja II.

Możemy ułożyć zdanie z dwóch tylko wyrazów: nazwy przedmiotu, o którym mówimy i tego, co o nim mówimy:

Jan pisze.

Ptaki śpiewają.

Marya szyje.

Mówimy o »Janie«.

Mówimy o nim, że »pisze«.

Mówimy o »ptakach«.

Mówimy o nich, że »śpiewają«.

Te wyrazy: pisze, śpiewają, szyje wszystkie należą do jednej grupy wyrazów, są głównymi wyrazami i dlatego nie możemy wyrazić myśli, a więc i ułożyć zdania, nie używszy przynajmniej jednego z nich.

Nazywamy je czasownikami albo słowami, bo są to najważniejsze słowa.

Słowo mówi zawsze jedną z dwóch rzeczy o podmiocie. Albo mówi, że ten podmiot jest, jak np.

Jestem głodny.

Krzesło jest złamane.

Ptaszki są wesołe.

Albo mówi, co podmiot robi, jak np.

Alicya pisze.

Kot miauczy.

On woła.

Do nauczania się:

Nie możemy utworzyć zdania bez słowa.

Słowa są wyrazami głównymi.

Słowa wskazują, że podmiot jest czemś —

On jest senny;

albo robi coś —

On biegnie.

### Ćwiczenie do lekcji II.

1. Dołącz słowo, wyrażające stan:

Marya	—	senna.
Chłopcy	—	brutalni.
Dziewczynki	—	spokojne.
On	—	depiero wczoraj.
Ja	—	małym chłopcem.
My	—	zajęci jutro.
On	—	ukarany, i t. d. i t. d.
2. Ułóż po trzy zdania z każdym z następujących słów: jest, są, był by, był, jestem, byli, będę, będzie.
3. Ułóż sześć zdań ze słowem, wyrażającym stan w każdym.
4. Dołącz słowo, wyrażające czynność do:

Tygrysy	—
Chłopiec z kucykiem	—
Moje cioteczne rodzeństwo	— i t. d.
5. Ułóż dwadzieścia zdań z podmiotem:  
Ten chłopiec w szkockim ubraniu  
i słowami, wyrażającymi, co on robi.
6. Wynajdź słowa i powiedz, czy wyrażają stan czy czynność:

Jasne słońce wschodzi nad pagórkami.
Poszliśmy stąd.
Jesteś moim ciotecznym bratem.
Jerzy idzie do szkoły.
On wziął swoją tabliczkę.
Nas jest siedmioro.

7. Policz ile słów (czasowników) użyjesz w swej rozmowie przez następne dziesięć minut.

8. Napisz każde słowo, które znajdziesz w tych ćwiczeniach i podkreśl je.

### XXI. Język francuski <sup>1)</sup>.

Język francuski powinien być nabyty tak samo jak angielski, t. j. nie za pomocą gramatyki, ale za pomocą żywej mowy. Wykształcić ucho, żeby rozróżniało dźwięki języka francuskiego, a usta, żeby je wymawiały, jest ważną częścią kształcenia zmysłów, na które nigdy nie jest zawczasie. Wszystkie wykształcone osoby powinny umieć mówić po francusku. Sir Lyon Playfair, mówiąc kiedyś na konferencji nauczycieli francuskiego, ubolewał nad naszym upadkiem w tym względzie, i przytaczał jako przykład szkołę w Perth, szkocką szkołę z XVI-go wieku, w której od chłopców wymagano rozmowy po łacinie podczas godzin szkolnych i po francusku poza lekcyami. Z trudnością znajdzie się inny cywilizowany naród, równie niezdolny do zdobywania obcych języków, jak my, współcześni Anglicy; ale przyczyna złego leży prawdopodobnie w naszym nieumiejętnym wzięciu się do nauki, nie zaś w przyrodzonym braku zdolności. Co do języka francuskiego, trudności nasze są dwójakie — brak słownika i pewna niezgrabność w wymawianiu obcych dźwięków. Jest rzeczą oczywistą, że obydwie przeszkody mogą być usunięte we wczesnym dzieciństwie. Dziecko nie powinno ujrzeć francuskich wyrazów drukowanych, dopóki się nie nauczy

---

<sup>1)</sup> U nas oczywiście raczej angielski.

(Przyp. tłum.).

wymawiać ich z równą łatwością i swobodą, jak gdyby były angielskie. Chęć wymówienia drukowanych wyrazów tak, jak gdyby one były angielskie jest istotną przyczyną naszej narodowej trudności w wymawianiu francuskiego. Słownik dziecka powinien rosnąć stale, powiedzmy po sześć wyrazów dziennie. Utworzy to 1500 wyrazów rocznie! Dziecko, które ma taki zapas słów i wie, jak ma ich używać, może mówić po francusku. Naturalnie, nauczyciel powinien dbać o to, żeby ucząc słów, dawać też i wyrażenia specjalne, i żeby po wyuczeniu wyrazów, były one układane w zdania i używane z dnia na dzień. Notatnik, do którego nauczyciel zapisuje nowe wyrazy dziecka i zdania, ułatwi mu tę pracę. Małe dziecko nie czuje fałszywego wstydu, wymawiając francuskie wyrazy — wymawia je z równą prostotą, jak gdyby były angielskie; ale jest rzeczą bardzo ważną, żeby od początku zdobyło czysty akcent. Rzadko można doradzić oddanie wychowania dzieci angielskich w ręce francuskiej guwernantki albo niańki, ale czy nie byłoby dobrze, żeby kilka rodzin opłaciło francuskę, któraby dawała po półgodziny dziennie lekcji w każdej rodzinie.

Dużo starań się robi, żeby poprowadzić naukę języków obcych w sposób racjonalny i naukowy. Mogę powiedzieć bez wahania, że praca p. Gouina («Sztuka nauczania i studyowania języków») jest najwybitniejszym z dzieł, których zadaniem jest dopasowanie nauki języków do zakresu wychowania praktycznego. W istocie reforma w naszych metodach nauczania języków nowożytnych zawdzięcza swe pochodzenie tej wybitnej pracy. Myśl zasadnicza, że powinniśmy zdobywać nowy język

Metoda  
Gouina.

tak jak dziecko zdobywa swój ojczysty, jest zupełnie słuszną, czy będzie słusznym czy nie sposób dzielenia języka na kilkanaście wyczerpujących go »seryi«. Dalej, niezaprzeczoną jest fakt, że ucho, nie oko, jest organem fizycznym do poznawania języka, podobnie, jak za pomocą ust, nie ucha przyjmujemy pokarm. Gdyby dzieło p. Gouina stwierdzało tylko te dwa punkty, byłoby już cennym przyczynkiem do myśli wychowawczej. Równie ważną jest jego trzecia przesłanka, że czasownik jest kluczem do zdania i więcej nawet — żywym mostem pomiędzy myślą a czynem. Twierdzi on również, że dziecko myśli zdaniami, nie wyrazami; że zdania jego mają porządek logiczny; że ten porządek jest związany z czasem, jak np. porządek, w jakim się odbywają zjawiska przy rośnięciu rośliny albo mieleniu ziarna we młynie. Przyjrząwszy się temu wszystkiemu, dziecko odczuwa bezwzględna potrzebę wyrażenia tego; ucho jego tego pożąda, pamięć przechowuje, język wymawia wyrazy, oznaczające to, co ono myśli. Metoda p. Gouina byłaby z pewnością skuteczniejszą od każdej innej w przepojeniu ucznia (dziecka albo dorosłej osoby) myślą niemiecką albo francuską. Jeśli przez cały dzień pracujemy nad »Seryami« po francusku, zaczynamy myśleć po francusku, »śnić po francusku«, mówić po francusku. Oprócz tego ma się doskonałą sposobność prowadzenia całej nauki w języku, który studujemy. Mamy »serye« dotyczące »sztuki«, »pszczół«, »rzeki«, »charakteru«, »poety« i wielu, wielu innych tematów. Myślimy o przedmiocie w porządku chronologicznym; dostajemy odpowiednie czasowniki, rzeczowniki i przymiotniki, które się okażą potrzebnymi i w kilku zdaniach bardzo

krótkich, połączonych spójnikiem „i” mówimy wszystko, co jest zasadniczem o danym przedmiocie.

Cała rzecz jest ciągłą niespodzianką, jak owa zabawa dziecięca, która tworzy zupełnie nieoczekiwane i najbardziej niezwykle opisy za pomocą kilkunastu pytań.

W ten sposób język wyuczony za pomocą metody Gouin'a, jest sam w sobie »wykształceniem ogólnem«. Widzimy z niej, jak niewiele jest pojęć, które zawiera umysł ludzki, jakie proste są one i jak mało trzeba wyrazów, niezbędnych do ich wyrażenia, jeśli odrzucimy pustą rozwlekłość słów.

Uczycie się naprawdę myśleć w nowym języku, bo we swym własnym macie z tych czynności albo zdarzeń tylko mgliste wrażenia.

Porządkujecie swe myśli w nowym języku, a kiedyście to uczynili, wyrazy, które je wyrażają, stają się waszą trwałą zdobyczą.

Oto przykład jednej z elementarnych »seryi«, która opowiada o tem, jak »służąca rozpala ogień«

Służąca bierze pudełko zapalek,	<i>bierze.</i>
otwiera pudełko,	<i>otwiera.</i>
wyjmuje zapalną,	<i>wyjmuje.</i>
zamyka pudełko,	<i>zamyka.</i>
pociera zapalną o pudełko,	<i>pociera.</i>
zapalną się zapala,	<i>zapala się.</i>
zapalną dymi,	<i>dymi.</i>
zapalną płonie,	<i>płonie.</i>
zapalną zostaje spalona,	<i>zostaje spalona.</i>
roztacza zapach spalenizny po kuchni,	<i>roztacza.</i>
służąca schyla się do pieca,	<i>schyla się.</i>
wsuwa rękę,	<i>wsuwa.</i>

wkłada zapalną pod kawałki drzewa, *wkłada.*  
trzyma zapalną pod kawałkami drzewa, *trzyma.*  
drzewo się zapala, *zapala się.*  
służąca zostawia zapalną, *zostawia.*  
wstaje znów, *wstaje.*  
patrzy na palący się ogień, *patrzy.*  
i kładzie pudełko zapalek na miejsce, *kładzie.*

Ale każda próba cytowania daje tylko nieokreślone i niewystarczające pojęcie o tej doniosłej pracy.

Jak się  
uczy  
dziecko?

Cokolwiek się powie o metodach Gouina, stopnie, po których one prowadzą, są bezsprzecznie naukowe. Mówi on o dziecku:

»Na nieszczęście dziecko pozostaje do dziś dnia spospolitowaną zagadką, której nigdy nie staraliśmy się odcyfrować albo zbadać... Małe dziecko, które mając dwa lata, wydaje tylko okrzyki bez znaczenia, w wieku lat trzech posiada całkowitą mowę. Jak to się dzieje? Czy ten cud ma jakie wytłomaczenie czy nie? Czy jest to zdanie, w którym możemy znaleźć liczbę niewiadomą?... Organem języka — spytajcie małego dziecka — nie jest oko, jest niem ucho. Oko jest stworzone dla barw, nie dla dźwięków i słów... Ten ciągły i przeciwny naturze wysiłek organu wzroku, natężone używanie aktu patrzenia stworzyło to, co stworzyć musiało — chorobę wzroku«.

Odnosi się to do olbrzymiej pracy, jaką przedsięwziął p. Gouin dla nauczania się po niemiecku. Poznał wszystkie »Metody«, nauczył się na pamięć całego słownika, a w końcu nie rozumiał ani jednego wyrazu po niemiecku, kiedy go słyszał. Wrócił do Francji po dziesięciomiesięcznej nieobecności i zastał swego małego siostrzeńca, którego zostawił jako

2<sup>1</sup>/<sub>2</sub> letnie, nie umiejące mówić dziecko już mówiącym — dokonał więc on przez ten czas tego, czego pomimo starań nie potrafił jego wuj. »Cóż to znaczy!« pomyślałem sobie, »to dziecko i ja pracowaliśmy jednocześnie, każdy nad językiem. On, bawiąc się przy boku matki, biegając za kwiatkami, motylkami i ptaszkami, bez znużenia, bez widocznego wysiłku, nie będąc nawet świadomym swej pracy, może powiedzieć wszystko, co myśli, wyrazić wszystko, co widzi, zrozumieć wszystko, co słyszy. A kiedy zaczął swą pracę, inteligencja jego była tylko przyszłością, iskrą, nadzieją. A ja, pogrążony w naukach, zagłębiony w filozofii, uzbrojony w potężną wolę, obdarzony potężną pamięcią nie doszedłem do niczego, praktycznie rzecz biorąc: do niczego! Ta uniwersytecka lingwistyka zawiodła mnie, zaprowadziła na manowce. Metoda klasyczna, z gramatyką, słownikiem i tłumaczeniami jest zwodniczym złudzeniem.« »Żeby przejąć tajemnicę natury, trzeba zacząć obserwować dziecko«.

P. Gouin obserwuje dziecko — jego praca, o której mowa, jest rezultatem tych obserwacji.

Metoda nauczania może być nieco zmienioną, częściowo dlatego, że polecona przez p. Gouin wymaga doskonałego władania językiem francuskim i nauczycielowie, mniej ufni we własne siły znajdują, że łatwiejszą dla nich i równie skuteczną jest metoda konwersacji, opierająca się na książce i obrazku. Jakkolwiek bądź podstawowe pojęcia zawdzięczamy p. Gouin.

Wielką przyjemnością jest znaleźć zasady, które się wciąż podnosi i propaguje, w tem pełnem myśli dziele. Naprzykład: »Jeśli się ktoś uczy po francusku,

nie umiejąc czytać, — jak to robi dziecko — wymowa nie sprawi większej trudności, niż wymawianie wyrazów po angielsku. »Cóż się stanie z ortografią?« zapytacie. Ortografia? Nauczycie się jej w ten sam sposób, jak się jej uczą dzieci francuskie, jak wy sami nauczyliście się ortografii angielskiej, która jest dziesięć razy trudniejsza od francuskiej, i stanie się to bez zepsucia swej już raz zdobytej wymowy. Potem, ortografia jest rzeczą, którą można zmienić — wymowę — z trudnością. Musimy wybierać mniejsze zło«.

P. Gouin mówi o łatwości, z jaką dziecko przejmuje język, nawet chiński od chińskiej piastunki; te wyrazy przypominają mi jeden nadzwyczajny przykład łatwości zdobywania języków przez dziecko, na który kiedyś natrafiłam. Mówiąc kiedyś publicznie o trzech trzyletnich dzieciach, należących do różnych rodzin, w których ojciec był Anglikiem, matka Niemką, powiedziałam, że te znajome mi dzieci mogą wszystko wypowiedzieć, oddać cały bieg swoich myśli z równą łatwością i płynnością w obydwóch tych językach. W końcu zebrania, jeden pan wystąpił i potwierdził moje spostrzeżenia. Miał on syna, ożenionego z Niemką, który był misjonarzem w Bagdadzie. Mają oni trzyletnie dziecko, które mówi najzupełniej płynnie trzema językami — po angielsku, niemiecku i arabsku! Bez wątpienia, zapomni ono dwa z tych trzech, i nie jest to argumentem, żeby uczyć obcych języków niemowlęta prawie, ale dowodzi to z pewnością, że zdobycie obcego języka nie nastrocza niepokonanych trudności dla żadnego z nas.

## XXII. Malarstwo.

Kształcenie dzieci w sztuce powinno iść dwiema drogami. Sześciolatnie dziecko powinno zacząć wyrażać swój sąd i wydawać ocenę, a ocena jego powinna poprzedzać własną zdolność wyrażenia tego, co widzi lub wyobraża sobie. Dlatego pożałowania godnym jest, że dzieci wprawiają się w ocenianie dzieł sztuki tylko na kolorowanych litografiach swoich książek z obrazkami i gwiazdkowych numerach czasopism ilustrowanych. Ale czytelnik powie: »Małe dziecko nie może ocenić sztuki; przemawiają do niego tylko kolory i treść obrazku. Jaskrawie kolorowany wizerunek, wyobrażający dzień urodzin Bolcia albo stłuczoną lalkę Basi trafi mu prosto do serca«. »To znaczy«, powie czytelnik, »sama natura określiła rodzaj sztuki, odpowiedni dla dzieci!«

Studia  
nad  
obrazami.

Ale w istocie umysły dzieci i starszych jednako przystosowują się do tego, co napotykają na swej drodze; i jeśli dzieciom podobają się w sztuce rzeczy pospolite i sentymentalne, dzieje się tak dlatego, że to jest rodzaj sztuki, do którego się przyzwyczaiły. Mały chłopak, mający około dziewięciu lat dostał, pośród wielu innych, kilka reprodukcji obrazów Jana Franciszka Millet'a do przejrzenia podczas półrocza szkolnego. W końcu dzieciom kazano opisać obrazek, który się im najwięcej podobał. Dzieci to zrobiły, i zrobiły dobrze.

Chłopczyk o którym wspomniałam, pisze w ten sposób:

»Najwięcej mi się podoba siewca. Siewca sieje ziarno; obraz jest cały ciemny z wyjątkiem z pra-

wej strony u góry gdzie się znajduje człowiek orzący pole. Podczas gdy on orze, siewca sieje. Siewca ma worek w lewej ręce i sieje prawą. Ma na sobie drewniane saboty. Sieje około szóstej rano. Głowę jego widać lepiej, niż ciało i nogi, bo jest zwrócona ku światłu«.

Siedmioletniej dziewczynce podoba się więcej »Anioł Pański«. Mówi ona:

»Obraz ten jest o ludziach w polu, mężczyźnie i kobiecie. Przy kobiecie znajduje się kosz z czemś; za nią znajduje się wózek. Oni się modlą; mężczyzna trzyma kapelusz w ręku. Można powiedzieć, że jest wieczór, bo wózek i kosz są napełnione«.

Powinny  
być regu-  
larne.

Kiedy dzieci rozpoczęły regularne lekcje (to znaczy, jak tylko skończą sześć lat) ten rodzaj studyów nad obrazami nie powinien być przygodnym, ale trzeba brać jednego artystę po drugim i studyować spokojnie po jakieś sześć reprodukcji w ciągu półrocza szkolnego.

Małe opisy z pamięci, które przytoczyłam, wskazują, że po tych studyach zostaje w dziecku coś określonego; ale jest to najmniejszą ze zdobyczy. Nie możemy zmierzyć wpływu, jaki wywarł na poczucie piękna, na umiejętność patrzenia u dziecka ten lub ów artysta; przyjrzenie się jednemu nawet obrazowi wzbogaca je więcej, niż nam się zdaje. Błędem jest mniemanie, że dla studyów dziecięcych nad sztuką, niezbędną jest barwa. Znajdują one barwę gdzieindziej i zadowolniają się w obrazach kształtem i uczuciem. Między innymi, nie znam nic lepszego dla upiększenia pokoju szkolnego jak obrazy Fitzroya, szczególnie »cztery pory roku«, gdzie się ma piękno linii i barwy i uczucie poetyckie. Przytoczę też radę

Ruskina, żeby kształcić dzieci na książkach z obrazkami Jana Richter'a, »Unser Vater«, »Sonntag« i t. d.

Dołączam tu lekcję w formie pogadanki o obrazach, daną ośmio- i dziewięcioletnim dzieciom, jako przykład tego rodzaju lekcji.

### Pogadanka o obrazach.

#### Przedmioty:

1. Dalszy ciąg seryi obrazów Landseer'a, które dzieci dostają w szkole.

2. Ożywienie ich zainteresowania do prac Landseer'a.

3. Wskazanie znaczenia znajomości zwierząt.

4. Pomoc we właściwym rozumieniu obrazów.

5. Wzmocnienie w dzieciach zdolności do uwagi i obserwacji,

Stopień I. Spytajcie dzieci, czy pamiętają, o czym była ostatnia pogadanka o obrazach i jaki artysta był sławny z powodu malowania zwierząt. Powiedzcie im, że Landseer znał zwierzęta, będąc małym dzieckiem: sam miał pieski, lubił je, przyglądał im się i badał ich obyczaje — dlatego umiał je namalować.

Stopień II. Dajcie im do obejrzenia obrazek »Aleksander i Dyogenes« i każcie im wynaleźć w nich wszystko, co mogą pomyśleć, że chciał wyrazić artysta i jaką myśl czy myśli pragnął nam nasunąć swoim obrazem.

Stopień III. Po trzech albo czterech minutach schowajcie obrazek i zapytajcie, co zauważyły dzieci. Potem zapytajcie, co wyrażają różne psy czy spo-

strzegły siłę brytana wyobrażającego Aleksandra; szlachetność i godność Bernarda; wyraz mądrego doradcy na obliczu setera; pogardliwe spojrzenie jamnika, siedzącego w beczce. Zapytajcie dzieci, czy nie dostrzegły na obrazku czegoś, co wskazuje im porę dnia: na przykład, narzędzia rozrzucone obok kosa robotnika, mówię o południowym posiłku; a jasne światło słońca na psach, które rzucają cień na beczkę wskazuje, że musi być około południa.

Stopień IV. Dajcie im do przeczytania tytuł; niech opowiedzą wszystko, co wiedzą o Aleksandrze i Dyogenesie. Potem powiedzcie im, że Aleksander był wielkim zwycięscą, który żył w latach 356—323, był słynny z wygrania wielu bitw w Persyi, Indyach, i wzdłuż wybrzeża Śródziemnego morza. Był on bardzo dumny, silny i pyszny. Dyogenes był filozofem-cynikiem. Wytłomaczcie, co znaczy: cynik, ilustrując to legendą o Aleksandrze i Dyogenesie. Z tego niech dzieci określą, który pies reprezentuje Aleksandra, a który Dyogenesa.

Stopień V. Niech dzieci narysują główne linie obrazu za pomocą ołówka na papierze, w ciągu pięciu minut.

Ilustracje  
oryginalne.

Mówiłam tu i owdzie o ilustracjach oryginalnych, robionych przez dzieci. Może okaże się pożytecznym podanie tu przykładu takiej pracy, wskazującej jaką pomoc może dać nauczyciel w tym rodzaju zajęć; naogół jest jednak lepiej zostawiać dzieci samym sobie.

#### Zadania:

1. Pomóż dzieciom w tworzeniu wyraźnych obrazów umysłowych z opisu i reprodukowaniu ich za pomocą malowania.

2. Wzmocnić ich zdolność wyobraźni.
3. Pomódz im w tworzeniu pojęć, dotyczących kształtu i barwy.
4. Wzmocnić ich zainteresowanie do historii o Beowulfie, każąc im zilustrować scenę z książki, którą czytają.
5. Wydobyć z nich pojęcie o istocie nieznannej (Grendel).

#### Stopnie.

Stopień I. Dowiedzieć się od dzieci, co wiedzą o poemacie »Beowulf« i o jego bohaterze.

Stopień II. Powiedzieć im punkty, których nie znają, bo nie doszły do nich w czytaniu (do śmierci Grendel'a).

Stopień III. Przeczytać opis stroju owych czasów i opis śmierci Grendel'a (zawierający trzy obrazy).

Stopień IV. Zapytać dzieci, jakie obrazy umysłowe wytworzyły sobie i przeczytać raz jeszcze ustęp.

Stopień V. Kazać im odtworzyć ich obraz umysłowy za pomocą pędzla i farby.

Stopień VI. Pokazać im ilustracje oryginalne Jerzego Harrow'a o Beowulfie z seryi Heroes of Chivalry and Romance. (Bohaterowie czasów rycerskich i romantycznych).

»Ale co się tyczy lekcyi rysunku« powie czytelnik, »przypuszczam, że najlepiej jest używać owalnych zlepków farby, uformowanych za pomocą płaskiego końca pędzla«. Mają one dobrą stronę — dają pewną swobodę w używaniu barw. Z drugiej strony wydają mi się aparatem, który dziecko pokonywa z trudnością i z którym przy pewnych kombinacyach np. przy kwiatach może wywoływać efekty leżące

Lekcyje  
rysunku.

poza jego uprawnioną mocą jako artysty; wszystkiego tego dziecko może dokonać, nie odczuwając wcale przedmiotu naturalnego, co jest właściwą istotą sztuki. Możliwość tworzenia efektów sprytnymi sposobami paraliżuje delikatną wrażliwość natury dziecięcej, która mu służy do odczuwania sztuki.

»Niech oko«, mówi Ruskin, »spoczywa tylko na kawałku gałęzi o ciekawym rysunku podczas rozmowy z przyjacielem, spoczywa choć zupełnie nieświadomie i choć rozmowa zostanie zapomniana, choć każda okoliczność z nią związana zginie z pamięci, jak gdyby nigdy nie istniała, jednak oko będzie przez całą resztę życia znajdowało w takich gałęziach pewną przyjemność, jakiej nie miało dotąd, przyjemność tak subtelną, odcień uczucia tak delikatny, że będziemy nieświadomi jego szczególnej siły, niezniszczalnej przez rozumowanie, części naszej istoty prawie«.

Jest to właśnie, czego pragniemy dopiąć, ucząc dzieci rysunków — kazać oku spocząć nie nieświadomie, ale świadomie na pewnym dziele pięknem, które pozostawi w ich umysłach odbicie rozkoszy na całe życie. Sześć- i siedmioletnie dzieci rysują pączkujące gałązki dębu i kasztana, brzozy i świerku z taką subtelną wiernością barwy, odcienia i ruchu, że te pierwotne cokolwiek obrazeczki są same w sobie rzeczą piękną.

Dzieci  
mają  
»sztukę«  
w sobie.

Ze sztuką, jak z wielu innymi rzeczami w dziecku jest tak, że musimy wierzyć, że ona jest, inaczej nigdy jej nie znajdziemy. I tu znów jest delikatny Ariel, którego musimy wyzwolić z więzów. Stawiamy przed dzieckiem gałązkę albo rosnący kwiat i pozwalamy mu robić z nim, co zechce. Dziecko znajdzie własny sposób oddania kształtu i barwy

i nasza pomoc może mu być ograniczoną z początku do wskazówek technicznych, jak mieszanie farb i t. d. Zeby nie ograniczyć swobody dziecka i nie przeszkodzić wyzwoleniu sztuki, którą ma ono w sobie, nie powinniśmy ofiarowywać swej pomocy w zakreślaniu linii, punktów i innych tym podobnych środków pomocniczych. Oprócz tego dziecko powinno używać najłatwiejszych środków, t. j. pędzla i węgla, nie zaś ołówka. Trzeba unikać pudełek z taniemi farbami. Dzieci zasługują na najlepsze, a jakieś sześć tutek z prawdziwie dobrymi farbami będą trwałe długo i zadowolnią oko małych artystów.

Mówiąc o kształceniu dzieci w dziedzinie sztuki, trzeba też powiedzieć parę słów o modelowaniu z gliny. Małe gniazdeczka ptasie, koszyczki z jajami i t. d. nie mają żadnego wpływu na rozwój artystyczny i prędko przestają być zabawne. Najważniejszą rzeczą, jaką może zrobić nauczyciel, jest pokazanie dziecku, jak przygotować glinę, żeby uniknąć pęcherzyków powietrza i dać mu pojęcie o planie roboty, tak żeby dała od początku artystyczne rezultaty. Potem postawcie przed nim jabłko, banan, orzech amerykański albo coś podobnego; niech nie bierze dużego kawałka gliny i nie wyciska z niego kształtu, ale niech tworzy żądany kształt, biorąc po małym kawałeczku gliny. Jego własne pojmowanie artystyczne uchwyci znak na jabłku, fałdę na buciku dzieciennym, małe wyraziste oznaki na przedmiotach, które przerywają jednostajność i zbliżają dzieło do sztuki.

Muszę skończyć z niemiłym uczuciem, że pominięłam ważne przedmioty w wychowaniu dziecka i że żadnego przedmiotu nie wyłożyłam w sposób wyczerpujący.

Modelowanie  
z gliny.

Fortepian  
i śpiew.

Nie powiedziałam, na przykład, nic o przedmiotach, mających tak szczególne znaczenie wychowawcze, jak muzyka, częściowo z powodu braku miejsca. Z drugiej strony zaś, jeżeli matka nie ma w sobie tego poczucia »to właśnie!« o którym mówi Sir Joshua Reynolds, wskazówki, dawane przez osoby trzecie nie wywołają w niej poczucia artystycznego, które jest warunkiem postępu w tym rodzaju nauczania. Jeśli to jest tylko możliwe, niech dzieci od początku uczą się od artystów, zamiłowanych w swojej pracy: jest to poważny błąd kłaść podstawy przyszłej umiejętności przy pomocy niewykwalifikowanych nauczycieli-rzemieślników, którzy nie są w stanie rozpaść w dziecku entuzjazmu, który jest życiem sztuki. — W związku ze śpiewem pragnęłabym wspomnieć o doskonałych rezultatach wychowawczych metody Sol — fa<sup>1)</sup>. Dzieci uczą się według niej czarodziejskim sposobem tworzyć znaki dla dźwięków i dźwięki, odpowiadające znakom, tak, że mogą nie tylko czytać nuty, ale pisać je dla prześpiewanych im kawałków. Ucho i głos są kształcone jednocześnie i zarówno.

Metoda Mrs. Curwen Dziecko-pianista jest opracowana starannie według tych samych zasad; to znaczy wiadomości dziecka z teorii muzyki i jego ucho idą ręką w rękę z jego zdolnością do wykonania i jak się zdaje usuwają nudną konieczność »exer cytowania się«.

---

<sup>1)</sup> Usilnie można polecić do przestudyowania i do użytku przy nauce śpiewu dla wszystkich dzieci: G. S. Curwen — The tonic sol-fa. i A. Somervell — Fifty steps in sight — singing.

(Przyp. tłum.).

Mogę tu tylko jeszcze wymienić dwa ważne przedmioty — rzemiosła i gimnastykę, — które powinny tworzyć stałą część codziennego życia dziecka. Dla rozwoju fizycznego niema nic lepszego ponad szwedzką gimnastykę Ling'a, a początkowe jej ćwiczenia są dostępne i dla dzieci do lat dziewięciu. Tańce i różne inne ćwiczenia przy dźwiękach muzyki prowadzą do zgrabności ruchów i dają młodym istotkom więcej przyjemności.

Rzemiosła  
i gimnastyka.

Najodpowiedniejszymi rzemiosłami dla dzieci do lat dziesięciu wydają mi się: wyplatanie krzeseł, roboty kartonowe, wyplatanie koszyków, dywanów smyrneńskich, firanek japońskich, rzeźba na korku, różne ściegi na grubej kanwie<sup>1)</sup>, łatwe roboty ręczne, robienie na drutach i t. d. Punkty, które należy wziąć pod uwagę przy uczeniu dzieci rzemiosł są następujące: a) nie trzeba im dawać do roboty fatalaszek w rodzaju róbót z grochu i patyczków, dywaników papierowych i t. p., b) trzeba je uczyć starannie i powoli tego, co mają robić, c) niedbała praca nie powinna być dozwolona, d) praca dzieci nie powinna przekraczać ich poziomu.

Kończę nadzieją, że w tym krótkim przeglądzie przedmiotów potrzebnych do wykształcenia umysłowego dziecka powiedziałam dosyć, żeby wykazać konieczność głębokiego namysłu ze strony matki, zanim da dzieciom do ręki przygodne podręczniki albo pozwoli niewykwalifikowanym osobom, żeby ułożyły sobie same metody nauczania.

<sup>1)</sup> Szczególniej prześliczne wyszywania metodą Pani Boole, opisane w Mrs. Somervell — A rythmic aproach to mathematics.

(Przyp. tłum.).

## CZEŚĆ VI.

---

### WOLA. — SUMIENIE. — ŻYCIE BOSKIE W DZIECKU.

#### I. W o l a.

Rząd kró-  
lestwa  
duszy  
ludzkiej.

Mamy teraz przed sobą do rozważenia przedmiot niewymownej doniosłości dla każdej istoty, powołanej do rozsądnego życia tu, z nadzieją pełnej egzystencji po niem. Mam na myśli zarządzanie królestwem duszy ludzkiej. Każde dziecko, które żyje wystarczająco długo, dochodzi stopniowo do tej wysokiej funkcji, a zadaniem rodziców jest wskazanie mu jego obowiązków i wprawienie w jego zadanie.

Rząd tego królestwa duszy ludzkiej składa się jak w dobrze urządzonych państwach z trzech izb, każda ma swe zadania i ma nie wielką ilość doradców, ale jednego ministra.

Sila wyko-  
nawcza  
woli.

W zewnętrznej z trzech izb zasiada wola. Jak centuryon Rzymski ma pod sobą żołnierzy, mówi do jednego z nich: »Idź« — i idzie; do drugiego »Przyjdź« — i przychodzi; do trzeciego: »Zrób to« — i robi. Innemi

słowy — władza wykonawcza należy do woli. Jeżeli wola ma autorytet, daje polecenia tonem, który przymusza do posłuszeństwa, królestwo jest w każdym razie jedną całością w sobie. Jeśli wola jest słabą i niezdecydowaną — biedną duszę ludzką szarpia nieporządkami i zaburzeniami.

Nie wiem, co to jest wola; wydaje się ona faktem ostatecznym, nie dopuszczającym definicyi. Ale mało jest punktów, co do których ci, co trzymają w ręku wychowanie dzieci, robiliby poważniejsze błędy. Dlatego warto jest rozważyć w miarę sił, czem są funkcye woli i jakie są jej granice.

Przedewszystkiem, wola niekoniecznie jest niezbedną w okolicznościach życia dziecka, o których dotąd mówiliśmy. Może ono rozważać i wyobrażać sobie; pragnąć wiedzy, władzy, wyróżnienia, może kochać i szanować, może tworzyć przyzwyczajenia do skupiania uwagi, posłuszeństwa, grzeczności, lenistwa, mimo woli, to znaczy nie stawiając sobie tego za cel, nie chcąc tych rzeczy samo. Jest to tak dalece prawdziwem, że są ludzie, którzy przeżywają całe swe życie bez świadomego aktu woli; z jednej strony mili, łatwi ludzie, wspierani przez szczęśliwe okoliczności; z drugiej — biedne istoty, których nie wyratowały warunki, które urwały się z swej kotwicy i niewiadomo, do czego kiedyś należały. Wielkie zdolności umysłowe nie dają jeszcze kontrolującej woli. Czytamy o tem, jak zaopiekowano się Coleridge'em, dlatego, że miał tak słabą wolę. Jego myśli były równie mało zależne od woli, jak jego czyny, a piękna rozmowa, której przychodzili słuchać ludzie, była niczem innym jak wylewaniem myśli, które się łączyły według prawa assocyacji; tylko

Co to jest wola?

Ludzie mogą przejść przez życie bez świadomego aktu woli.

umysł jego był tak piękny, że myśli płynęły meto-  
dycznie, według własnej harmonii.

Charakter  
jest rezul-  
tatem po-  
stępowania,  
kierowanego  
przez  
wolę.

Zbytecznym jest mówić o sile i godności cha-  
rakteru, jaką daje ludziom mocna wola. W istocie  
charakter jest rezultatem postępowania, kierowanego  
przez wolę. Mówimy, że pan X. ma dużo charakteru,  
pan Y. nie posiada charakteru; możemy wyrazić to  
samo, mówiąc, że pan X. ma silną wolę, a pan Y. nie  
ma siły woli. Znamy egzystencye bogate w różno-  
rodne dary i łaski, strzaskane przez brak określo-  
nej woli.

Trzy  
funkcje  
woli.

Wola jest kontrolerem namiętności i wzruszeń,  
kierownikiem pragnień, prawodawcą dla pożądań. Ale  
zważcie namiętności, pragnienia; pożądanja są nam  
dane, a wola zdobywa siłę i moc — tylko jeśli się wpra-  
wia w zwalczanie ich i kierowanie niemi; bo choć  
zdaje się, że wola jest czysto duchowego pochodze-  
nia, jednak zachowuje się, jak każdy członek ciała,  
to jest staje się silną i zdolną w stosunku do tego,  
o ile jest odpowiednio karmioną i używaną.

Granice  
woli są  
lekceważo-  
ne przez  
niektórych  
powieścio-  
pisarzy.

»Czarny charakter« w powieści jest, albo raczej  
był, interesującą postacią, bo posiadał zawsze potę-  
żną wolę, która działała nie mitygując jego stra-  
snych namiętności, ale wspierając i podniecając je;  
rezultatem była istota demoniczna, niezgodna ze zwy-  
kłymi warunkami życia. I nic dziwnego, bo według  
prawa naturalnego, członek, który nie spełnia swej  
funkcji, jest karany utratą władzy; jeśli nie prze-  
staje istnieć, to tak, jakby nie istniał. Jeżeli wola,  
która powinna być autorytetem, nie zapanuje nad  
tłumem — powstanie okropny nieład, tak, jak gdyby  
władze wykonawcze państwa chwycił w swe ręce  
buntowniczy tłum, strzelając po drogach, wieszając

na latarniach, wprowadzając wszędzie nieskończone zamieszanie.

Pragnę przedstawić wam to ograniczenie woli do jej właściwych funkcji, dlatego, że rodzice na-  
zbyt często wpadają w ten sam błąd, jaki widzie-  
liśmy u powieściopisarzy. Podziwiają oni silną wolę  
i słusznie. Wiedzą, że jeżeli ich dziecko ma pozosta-  
wić ślad na świecie, to stanie się to siłą jego woli.  
Co z tego wynika? Dziecko krzyczy z całej siły,  
chcąc dostać zabronioną rzecz do zabawy, a matka  
mówi: »On ma taką silną wolę«. Trzyletni malec  
staje na ulicy i nie chce się ruszyć z miejsca za  
swoją piastunką, bo »ma taką silną wolę«. On chce  
kierować zabawą w pokoju dzieciennym, chce mieć  
zabawki sióstr, wszystko to z powodu »silnej woli«.  
Tu dochodzimy do dwóch rozbieżnych przekonań:  
z jednej strony rodzice uważają, że niezależnie od  
skutków, wola dziecka nie powinna być złamaną,  
i wszystkie kaprysy powinny uchodzić bezkarnie;  
z drugiej strony, uważa się, że wola dziecka powinna  
być łamaną przy wszystkich nadużyciach, a biedna  
mała istotka powinna uleść ciężkiemu szeregowi kar  
i represyi.

Rodzice  
wpadają  
w ten błąd.

Jednak nikt przy tem nie uważa, że chodzi tu  
właśnie o brak woli. Dziecko jest w stanie bezwzględ-  
nej »samowoli« — jest to dosyć niedokładne wyra-  
żenie, określające stan, w którym wola nie ma siły  
kontrolującej; wyraz bezwola, gdyby istniał, okre-  
śliłby ten stan bardziej wiernie. Otóż to pomięszanie  
pojęć, właściwe umysłom wielu osób i zatarcie róż-  
nicy pomiędzy stanem samowoli i kierowania wolą  
prowadzi do nieszczęśliwych rezultatów nawet tam,  
gdzie się nie popiera samowoli i nie przytłacza nie-

Samowola  
oznacza  
brak siły  
woli.

słusznie dziecka. Prowadzi to do zaniedbania pielęgnowania i kształcenia woli, tego prawie boskiego daru, od używania którego zależy każdy inny, pięknosc czy geniusz, siła czy zdolność.

Co to jest samowola?

Czem więc jest samowola, jeśli nie przejawem woli? Prostu tem: usuńcie wędzidła i uzdę — to jest kontrolę woli — z pożądań, pragnień, wzruszeń i dziecko, które wsiadło na swego konika, czy nim będzie niechęć, zazdrość, żądza władzy, żądza własności, staje się drugim Mazepą, unoszonym z szybkością wiatru, siłą silnych, ale bez żadnej mocy poradzenia sobie. Pożądanie, namiętnosc — niema granic ich mocy i uporczywosci, jeśli usunąć przeszkodę; ten rozmach pożądana albo namiętnosc, to pozorne postanowienie pójścia jedną drogą, nie inną, nazywa się samowolą i bywa brane mylnie za objaw woli. P o s t a n o w i e n i e bywa wtedy tylko pozorne; w rzeczywistości dziecko leci tylko bez oporu, bo hamulce, które dałyby równowagę jego charakterowi, są nierozwinięte i niewykształcone.

Wola ma funkcyje niższe i wyższe.

Wola posiada swe wyższe i niższe funkcyje, które mogłyby być nazwane moralnymi i mechanicznymi, i ta sama wola, która się stała słabą i chwiejną w funkcyach wyższych, może jednak kierować takimi czynnościami, jak pójście albo przyjście, siedzenie albo stanie, mówienie albo powstrzymanie się od mówienia.

Wola nie jest zdolnością moralną.

Choć niepodobna zdobyć doskonałości moralnej charakteru bez działania silnej woli, wola sama w sobie nie jest zdolnością moralną. Człowiek może zdobyć wielką siłę woli wskutek wytrwałych wysiłków w kierowaniu swymi pożądaniami i poskramianiu ich, a jednak być człowiekiem małej wartości moralnej;

to znaczy może panować nad sobą dla marnych pobudek, dla pozorów, własnego dobra, a nawet krzywdy innych.

I dalej, choć wyrobiona wola nie jest niezbędnym warunkiem chrześcijańskiego życia, jest jednak niezbędną dla rozwoju bohaterskiego charakteru chrześcijańskiego. Gordon Havelock, Florence Nightingale, święty Paweł nie byłiby takimi gdyby nie posiadali silnej woli. Pod tym względem, jak i wielu inni, wiara chrześcijańska podnosi najsłabsze dusze. W Luwrze jest przepiękna »Magdalena« Guido Reni'ego; ma ona usta, które, jak się wydaje, nie były skłonne ani do dobrego ani do złego postanowienia — twarz płytką, ukształtowaną bezbronem słuchaniem namiętności chwili; ale spójrzcie na oczy podniesione, żeby się spotkać z innym wzrokiem, którego niema na obrazie i cała postać się zmienia: twarz płomienieje pragnieniem ofiary, miłości, oddania. Tak Iaska Boska może objąć słabe, nieumiejące chcieć dusze i wtedy zrobią one, co mogą; ale ich moc służeńia jest ograniczona ich przeszłością. Inaczej się dzieje z dzieckiem chrześcijańskiej matki, której najwyższem pragnieniem jest wychowanie go do chrześcijańskiego życia. Kiedy się ono zbudzi ze świadomością, czyjem jest i komu służy, będzie już gotowe do tej wysokiej służby, wszystkie zdolności w dziecku, gotowem do walki od lat młodych, będą rozwinięte, a nadewszystko skuteczna wola — i chęć czynienia dla przypodobania się Jemu.

Zanim rozważymy, jak należy kształcić tę »jedyną zdolność praktyczną człowieka«, powinniśmy się dowiedzieć, jak wola działa, jak utrzymuje w porządku wszystko, co się myśli i dzieje w »królestwie

Wyrobiona wola jest niezbędną dla bohaterskiego chrześcijańskiego charakteru.

Jedyna zdolność praktyczna człowieka.

duszy ludzkiej«. »Czy nie możesz się zmusić do zrobienia tego, co chcesz zrobić?« mówi Guy w «Następcy Redcliffe'a» do biednego Karolka Edmonston, który nigdy nie miał zwyczaju zmuszania się. Bez wątpienia, są tacy, którzy nie doszli nawet do tego, żeby chcieć; ale większość z nas chce postępować dobrze; musimy tylko wiedzieć jak zmusić siebie do zrobienia tego, czego chcemy. Tu leży granica, dzieląca ludzi czynnych od nieczynnych, wielkich od małych, dobrych od posiadających dobre zamiary i szanowne uczucia. Tylko o ile człowiek jest siłą samokierującą, władającą sobą, może on być zdolnym do czynu, nawet dla własnej przyjemności; wtedy może zależeć od samego siebie i być pewnym swego postępowania w warunkach niezwykłych.

Jak wola  
działa.

A teraz, jak postępuje ten autokrata duszy naszej? Czy poddanego swego, człowieka, zmusza do posłuszeństwa za pomocą groźnego rozkazu: »Powinieneś« i »Nie powinienes?« W żadnym razie. Czy przez wykazywanie słusznych powodów, nagromadzonych pobudek? Bynajmniej. Odkąd John Stuart Mill pouczył nas, że »wszystko, co człowiek robi albo może robić z materyą«, ogranicza się do tego, »że może przysunąć albo odsunąć jedną rzecz od drugiej«, nie powinniśmy się dziwić, jeżeli wielkie rezultaty moralne zostaną osiągnięte za pomocą pozornie niewystarczających środków. Trochę doświadczeń, zdobytych w dziecinnym pokoju, wskaże nam lepiej, niż obszerne opowiadanie, to, co jest możliwe dla woli. Dziecko upadło, nabiło sobie wielkiego guza i płacze żałośnie. Doświadczona piastunka nie »całuje tego miejsca, żeby nie bolało«, ani nie wykazuje współczucia dla cierpienia dziecka, bo toby pogorszyło stan rze-

czy, im więcej ona żałuje, tem więcej dziecko płacze. Stara się ona co prędzej »rozerwać jego myśli«, jak mówi; niesie go do okna, żeby pokazać konie, daje mu jego ulubioną książkę z obrazkami, jego najmilszą zabawkę, i dziecko przerywa w połowie swe łkania, choć się naprawdę mocno uderzyło. Otóż tak, jak ta doświadczona piastunka, postępuje wola z człowiekiem. Siłą woli, człowiek może »rozerwać swe myśli«, przenieść uwagę swą z jednego przedmiotu myśli na drugi, a wszystko to z pewnem napięciem siły umysłowej, której jest świadomy. To zaś wystarczy, żeby wyzwolić człowieka, żeby stworzyć w nim tę zdolność rozkazania sobie, żeby myśleć tylko o tych rzeczach, o których się zawczasu zdecydowało, że są dobre i potrzebne.

Myśli wędrują po zabronionych przyjemnościach, przeszkadzając pracy, człowiek się opanowuje i dobrowolnie skierowuje swą uwagę ku podnietom, które mają nad nim największą władzę w zmuszeniu go do pracy, nad odpoczynkiem i przyjemnością, która wieńczy uczciwą pracę, nad obowiązkiem, który go wiąże do wypełnienia swego zadania. Myśli jego idą koleją, którą pragnie, żeby szły; praca przestaje być wysiłkiem.

Działanie  
woli.  
Podniety.

Tu znów lekka obraza wywołuje potok niezadowolonia: X. nie powinien był tego robić, nie miał prawa, to było nędzne z jego strony i t. d. i gotowiśmy powiedzieć w duszy najgorsze słowa temu, który obraził naszą miłość własną. Ale człowiek kierujący swą wolą nie pozwoli na to. Nie zatrzyma się w porę i nie powie: »nie mam słuszności; w gruncie rzeczy nie trzeba tak bardzo napadać na tego X.« Jeszcze nie jest do tego zdolny; ale przymusza się

Rozrywka.

do myślenia o czemś innym, o ostatniej książce, którą czytał, o liście, który ma do napisania, o czemś interesującym, co rozerwie jego myśli. Wreszcie kiedy pozwoli sobie wrócić myślą do przedmiotu obrazu, cały gniew jego zniknął i jest w stanie przyjrzeć się zdarzeniu z chłodem osoby trzeciej. I dzieje się tak nie tylko z rosnącym niezadowoleniem, ale z każdą pokusą, oblegającą duszę lub ciało.

Zmiana  
myśli.

Spełnianie wciąż tych samych obowiązków, znużenie od powtarzania tej samej rzeczy, napełnia człowieka niesmakiem i zniechęceniem i napięcie jego wysiłku słabnie. Ale będąc człowiekiem silnej woli, nie pozwala sobie na próżne niezadowolenie; w jego mocy jest zawsze dostarczenie sobie jakiejś przyjemności, czegoś, co jest poza nim, do pomyślenia albo zrobienia; a przy »szczęśliwym usposobieniu«, jak mówimy, żadna praca nie będzie ciężarem.

Trzeba  
zapoznać  
dzieci  
z działaniem  
woli.

Mamy we własnej woli sposób na rozdrażnienie, a ta znajomość działania woli jest tak dalece tajemnicą szczęśliwego życia, że warto wszczepić ją dzieciom. Jesteś zagniewany? Zmień przedmiot swych myśli. Jesteś zmęczony wysiłkiem? Zmień przedmiot swych myśli. Pragniesz rzeczy, których nie masz? Zmień przedmiot swych myśli. Masz w sobie siłę, swą własną wolę, która pozwoli ci na odwrócenie uwagi od myśli, które cię robią nieszczęśliwym i złym, do tych, które cię ulepszają i uszczęśliwiają. Jestto ten niezwykle prosty sposób, w jaki działa wola; jest to jedyna tajemnica władzy nad sobą, którą posiada człowiek silny. Może on zmusić siebie do tego co zechce i nie pozwoli sobie na myśli, które karmią nieporozumienia.

Ale widzicie, że choć wola jest wszechpotężną w pewnych granicach, granice te są w gruncie rze czy dosyć ciasne. Wiele trzeba warunków do tego, żeby silna wola kierowała postępowaniem. Naprzy kład, człowiek powinien zdobyć przyzwyczajenie do skupienia uwagi, którego doniosłość już rozważyliśmy. Są ludzie tak roztargnieni, że nie mogą myśleć zwię źle przez pięć minut pod przymusem z zewnątrz czy z wewnątrz. Jeśli nie nauczono ich skupiać na da nym przedmiocie wszystkich swych sił umysłowych, żadna siła woli, której zresztą prawdopodobnie nie mają, nie zmusi ich do myślenia o tych rzeczach, o których postanowili myśleć. Jedno idzie za drugim: siła woli wymaga wyrobionej uwagi; i zanim rodzice zaczną kształcić wolę dziecka, powinni zacząć od kształcenia umiejętności skupiania uwagi.

Omówiliśmy już fatalną łatwość złego, impulsy ku dobremu, jakie daje przyzwyczajenie. Przyzwy czajenie jest sojusznikiem albo przeciwnikiem, nazbyt często niszczycielem woli. Nieszczęśliwy pijak ch c e całą siłą, jaką posiada; odwraca wzrok swego umy słu od zakazanego przedmiotu; uporczywie zajmuje się innemi myślami; ale niestety myśli jego biegną jedną utartą ścieżką pragnienia; p r z y z w y c z a j e n i e jest za silne dla jego słabej woli. Wszyscy wiemy coś o walce między wolą i przyzwyczajeniem w mniej żywotnych kwestyach. Kto naprzykład jest zupełnie wolny od przyzwyczajenia do odwlekania rzeczy, które mamy do zrobienia, od pewnej ociężałości, która jest w codziennej walce z mocną wolą? Ale powie działam już tak wiele o obowiązku rodziców, którzy powinni ułatwić życie dzieciom zakreślając im drogi zbawiennych przyzwyczajajeń, nie trzeba już nic do

Siła woli prowadzi za sobą zdolność do uwagi.

Przyzwy czajenie może zwalczyć wolę.

dawać o przyzwyczajeniu jako sojuszniku albo przeciwniku woli.

Rozsądne  
używanie  
tego sku-  
tecznego  
środka.

Tylko człowiek o wykształconym umyśle może być zdolny do tego, żeby nim kierowała odpowiednio zwrócona wola. Jeżeli jego rozum nie wskaże mu poważnej przyczyny, dlaczego ma czytać codziennie coś poważnego, dlaczego ma wyznawać wiarę swych ojców, dlaczego powinien przyjąć na siebie swe obowiązki, jako obywatel — poruszenia jego woli będą słabe i chwiejne, ubogie w rezultaty. Może się nawet stać coś gorszego: może on powziąć jakieś błędne a nawet szkodliwe przekonanie i zrobić wiele złego tem, co uważa za cnotliwy wysiłek woli. Rodzice mogą włożyć w ręce dziecka potęgę woli, o ile wychowują je tak, aby potrafiło zrobić rozsądny użytek z tego tak skutecznego środka.

Jak  
wzmocnić  
wolę.

Teraz rozważymy jeszcze jedno ograniczenie woli. Przypuściwszy, że rodzice zrobią starania w tym kierunku, żeby nauczyć dziecko używać woli, jak wzmocnić tę wolę w ten sposób, żeby mogło ono używać jej do kontrolowania swego życia? Mówiliśmy już o ważności wychowania dziecka w przyzwyczajeniu do posłuszeństwa. Otóż posłuszeństwo o tyle tylko ma wartość, o ile pozwala dziecku robić samemu to, co wie, że powinno. Każdy wysiłek posłuszeństwa, który mu nie daje uczucia zwycięstwa własnych chętek, robi go niewolnikiem, a utratę swobody dziecko stara się wynagrodzić sobie czem może, popełniając to, co niedozwolone. W tem leży tajemnica złego prowadzenia się wielu surowo wychowanych dzieci. Ale zdobądźcie współdziałanie dziecka, niech serdecznie pragnie i zamierza wykonać rzecz rozkazaną, a wtedy przymusza go jego własna

wola, nie wasza; rozpoczyna ono w ten sposób największy wysiłek, najwyższe dzieło ludzkiego życia — tworzenie samego siebie, panowanie nad sobą. Niech wie, o co mu chodzi, niech ma poczucie tryumfu, kiedykolwiek zwróci swe myśli ku męczącemu zadaniu, kiedykolwiek ręce jego skończą, co zaczęły, albo kiedy zrzuci z siebie troski i schmurzoną twarz opromieni uśmiechem.

Powiedzcie mu, jak już wspomniałam, tajemnicę <sup>Przyzwyczajenie do</sup> chcenia; powiedzcie mu, że wysiłkiem woli można <sup>ekierowania</sup> zwrócić swe myśli ku rzeczy, o której chce myśleć — <sup>sobą.</sup> o lekcjach, modlitwach, pracy, zdaleka od rzeczy, o których nie powinien myśleć; że w rzeczywistości może być takim dzielnym, mocnym chłopakiem, może się zmusić do myślenia o tem, co mu się podoba. Niech spróbuje za pomocą małych doświadczeń, że jak tylko ma myśli w porządku, reszta sama się o siebie zatroszczy, i wszystko będzie spełnione jak należy; jeśli jest w złem usposobieniu, przychodzą mu złe myśli, trzeba z całą mocą pomyśleć o czem innym, o czemś przyjemnem, o najbliższym dniu urodzin, albo o tem, co będzie robił jak dorośnie. Nie wszystko naturalnie odrazu, ale stopniowo rada po radzie, tu trochę, tu znów trochę, jak się sposobność nadarzy. Dajcie mu wejść w zwyczaj opanowywania się, kontrolowania siebie i zadziwicie się, jak wielką siłę panowania nad sobą okaże zupełnie małe dziecko. »Pohamuj się, Tomciu«, słyszałam jak mówiła kiedyś rozsądna ciotka do czteroletniego chłopca, i Tomcio pohamował się, choć przed chwilą robił okropny hałas z powodu jakiegoś drobnego niepowodzenia.

Przez cały ten czas wola dziecka kształci się <sup>Wykształcenie woli</sup>

jest wiele i wzmacnia; uczy się ono, jak i kiedy ma używać  
ważniej- swej woli i staje się codzień mocniejszym i coraz  
szem, niż swojej woli i staje się codzień mocniejszym i coraz  
wykształ- bardziej wyrobionem. Pozwólcie mi dodać tu parę  
cenie umysłu. mądrych myśli z Wstępu do filozofii Dra Mor-  
rell'a: »Wykształcenie woli, jako kształtowanie losu  
jednostki jest o wiele ważniejszym od wykształcenia  
umysłu. ... Teorya i doktryna, wmuszanie komuś praw  
i twierdzeń nie doprowadzi nigdy do jednolitego  
przyzwyczajenia postępowania słusznie. Tylko robiąc  
uczymy się robić; zwalczając, uczymy się zwalczać  
i każdy czyn słuszny, który wynikł z czystych  
zasad, z czyjogoś napomnienia albo przykładu będzie  
miał większą wagę w ukształtowaniu charakteru, niż  
wszystkie teorie na świecie«.

## II. Sumienie.

Sumienie,  
jako sędzia  
i prawo-  
dawca.

Ale wola nie prowadzi zarządu królestwem du-  
szy ludzkiej samodzielnie. W istocie wola posiada  
władzę wykonawczą; tylko chcąc, możemy czy-  
nić; ale istnieje siła wyższa, której polecenia wola  
tylko wyraża. W wewnętrznej, najwyższej izbie za-  
siada sumienie. Sumienie jest prawodawcą i wy-  
głasza »Powinieneś«, i »Nie powinieneś«, poczem  
wola zaczyna działać; jest też sędzią przed którym  
się powinna zjawić dusza, która przekroczyła prawo;  
a od jego wyroku: »Ty jesteś tym człowiekiem« nie-  
ma odwołania.

»Jestem,  
powinie-  
nem, mo-  
gę, chcę«.

»Jestem, powinienem, mogę, chcę« — są to schody  
drabiny św. Augustyna, po których my

»wchodzimy po kamieniach

Od naszych martwych jaźni do rzeczy wyższych«.

»Jestem« — mamy zdolność poznawania samych

siebie. »Powinieniem« — mamy wewnątrz siebie sędzię moralnego, względem którego czujemy się poddanyimi, który wyznacza nam obowiązki i żąda ich spełnienia. »Mogę« — jesteśmy świadomi swej władzy zrobienia tego, co uważamy za swój obowiązek. »Chcę« — postanawiamy użyć tej władzy z upragnieniem, które jest samo w sobie stopniem do wykonania tego, czego chcemy. Jest to tak piękny i tak doskonały łańcuch, że dziwimy się, że przy tak dobrze obmyślanym sposobie czynienia dobrze, błędy są jeszcze możliwe. Ale nie jest moim udziałem mówić tu o smutnych tajemnicach grzechu i pokusy; zrozumiecie, że tylko możliwość ruiny i strat, które grożą każdemu ludzkiemu życiu kładą nacisk na obowiązek rodziców wybawienia swych dzieci, za pomocą środków, które w ich ręku leżą. Nie będzie przesadą, jeżeli powiem, że dziewięćdziesiąt dziewięć na sto zmarnowanych egzystencji leży na sumieniu rodziców, którzy nie wzięli na siebie trudu uwolnienia dzieci od lenistwa, od pożądlivosti zmysłowych, od samowoli, ani też nie starali się wzmocnić ich nawykniemiami dobrego życia.

Żyjemy w odkupionym świecie i nieskończona łaska i pomoc z góry wspiera każdy dobrze skierowany wysiłek w wychowaniu dzieci; nie widzę jednak podstawy do nadziei, żeby łaska Boska zastąpiła każdą zdolność, którą pozostawiamy nieużywaną lub źle skierowaną. Nie spodziewamy się cudów w świecie fizycznym dla wyrównania naszego niedbalstwa, pokrzywione ciało, zniekształcony członek, który dziecko zawdzięcza swoim rodzicom, pozostaje mu na całe życie, chociażby za wszystko inne mogło dziękować Bogu. Stała wola, złe przy-

Bierność  
rodziców  
nie jest  
wspierana  
przez łaskę  
Boską.

zwyczajenia, niewykształcone sumienie pozostają u wielu ludzi — chrześcian przez całe życie, dlatego, że rodzice zaniedbali swego obowiązku względem nich, a oni nie mieli siły, żeby móżdż samą stratę tę powetować.

Sumienie  
nie jest  
przewodni-  
kiem nieo-  
mylnym.

W kwestyi sumienia, na przykład, postępowanie rodziców, oparte na zasadzie: *laisser faire* jest przyczyną prawdziwej szkody i krzywdy dla niejednego dziecka. Rodzice z wdzięcznością ufają, że dziecko ich urodziło się z sumieniem; mają nadzieję, że sumienie będzie rządziło jego postępowaniem; resztę zostawiają w spokoju; dziecko i sumienie załatwią to między sobą. Myśląc tak, trzeba przypuścić, że albo w ciele niemowlęcia istnieje już wszech wiedzące sumienie, albo, że rośnie ono jak włosy i członki razem z całym ciałem i nie zależy od warunków duchowego rozwoju, jemu tylko właściwych. Innemi słowy trzeba przypuścić, że sumienie jest przewodnikiem *n i e o m y l n y m*, złudzenie, powtarzane przez ludzi wbrew oczywistej słuszności i codziennemu doświadczeniu, którego dostarczają rzeczy złe, popełniane przez ludzi z świadomych pobudek. Błędy nieoświeconego sumienia są tak znane, że dały początek popularnym wyrażeniom, jak np. »honor złodziejski« co jest przykładem złe kierowanego sumienia; podczas gdy »Chętka jest ojcem myśli«, »Nikt nie jest tak ślepy, jak ten, kto nie chce widzieć«, wskazują na te jeszcze częstsze wypadki, w których człowiek świadomie ucisza swoje sumienie.

Sumienie  
jest pra-  
wdziwą  
siłą.

Więc, jeżeli sumienie nie jest przewodnikiem nieomylnym, jeżeli przechodzi nie widząc obok okrutnych przestępstw, ciężko każe drobne i lekceważy prawo — jeżeli sumienie może być obalamucone, zmu-

szone do nazwania złego dobrem i dobrego złem, kiedy zaczyna decydować pragnienie, na czym polega jego pożytek? Jest-że ten surowy prawodawca w naszej piersi niczem innym, jak fikcją naszego mózgu? Czy nasze sumienie jest niczem ponad to, co się nam zechce pomyśleć o naszych własnych postępkach i postępowaniu innych ludzi? Przeciwnie, te zboczenia sumienia są może najsilniejszym dowodem, że istnieje w niem prawdziwa potęga. Jak Adam Smith słusznie mówi: »Najwyższa władza sumienia jest oderwaną i milcząco uznawaną przez najgorszych, nie mniej jak najlepszych ludzi; bo nawet ci, którzy odrzucili wszelką hipokryzyę wobec świata, starają się ukryć swoją prawdziwą istotę przed własnym wzrokiem.

Czem jest sumienie, czy leży w uczuciach, czy w umyśle, o ile jest niezależnem od uczucia i umysłu — są to kwestye ciemne, których dla celów praktycznych niema potrzeby rozwiązywać. Oczywiście jest jednak, że sumienie jest istotną częścią ludzkiej natury, jak niem są uczucia i rozum, i że sumienie jest tem poczuciem duchowem, za pomocą którego poznajemy dobro i zło. Sześciomiesięczne dziecko, które jeszcze nie może mówić, wykazuje jednak działanie sumienia; spojrzenie, pełne wyrzutu, zmusza go do spuszczenia oczu i ukrycia swej twarzy. Ale zważcie, matka może go tak zmięszać dla zrobienia doświadczenia, kiedy dziecko jest grzeczne; biedne, małe, nieoświecone sumienie budzi się jednak i potępia je według zdania innych.

Podobne fakty są małym przykładem uderzającej odpowiedzialności, jaka spoczywa na rodzicach. Dziecko przychodzi na świat ze zdolnością moralną,

Sumienie  
jest tem  
poczuciem  
duchowem,  
którem  
rozpoznaje-  
my dobro  
i zło.

wrażliwym organem, za pomocą którego rozróżnia smak dobrego i złego a jednocześnie ma uczucie rozkoszy w czemś dobrem — u siebie czy u innych, — a wstrętu i obrzydzenia do złego. Ale biedne małe dziecko jest jak żeglarz, który nie wie jak ma używać busoli. Jest ono stworzone, żeby kochać dobro i nienawidzić zło, ale niema prawdziwej wiedzy o tem, co jest dobro i co jest zło; ma pewne przecucia, ale nie ufa im i w prostocie swej poddaje się sterowi innych. Przedziwnemu faktowi, że Bóg Wszechmogący pozostawia ukształtowanie nieśmiertelnej istoty rękóm ludzkich rodziców może dorównać tylko ten przedziwny fakt, że rodzice mogą przyjąć ten dowód ufności Boskiej bez cienia myśli o jego doniosłości.

Sumienie  
dziecka  
jest nie-  
wyształ-  
coną zdol-  
nością nie-  
zaś auto-  
rytetem.

Patrząc więc na sumienie dziecka jako na nierozwiniętą zdolność, nie jako na wyższą władzę, pytamy się jak „wychować tego rodzącego się władcę życia do jego wysokich zadań pouczania woli i zakreślania dróg postępowania? Bo, choć źle wyształcone sumienie może robić fatalne błędy i człowiek potrafi rozsiewać zgorszenie, mając sumienie spokojne, jednak z drugiej strony żaden człowiek nie doszedł do dobrego, sprawiedliwego i trzeźwego życia, o ile nie był kierowany przez dobre sumienie, — sumienie, posiadające nietylko zdolność rozróżniania dobrego i złego, ale wyształcone, żeby rozumieć jakość tych dwóch rzeczy. Wielu ludzi może mieć wielką wrażliwość smaku, która pozwoliłaby im trudnić się kosztowaniem herbaty, ale tylko wyrobienie doświadczenia co do smaku różnych gatunków herbaty pozwoli im zrobić użytek z tej zdolności i zdołać sobie źródło dochodu.

Z wykształceniem sumienia dzieje się tak, jak z wykształceniem woli, zależy ono od tego, co je poprzedzało. Wyrafinowane sumienie nie może istnieć obok ignorancyi. Nieokrzesany dziki ma swe skrupuły, w które nie możemy wchodzić; nie możemy do dziś dnia zrozumieć, jak okropności powstania w Indjach wynikły z podejrzenia, że do smarowania nabożów rozdanych Sepoyom użyto mięszaniny wieprzowego sadła i tłuszczu wołowego. Te skrupuły są poza obrębem naszych pojęć; nazywamy je przesadami i zabobonami i nie chcemy uznać takiego postępowania za sumienne, nawet przy sumieniu niewykształconem, o ile ono nie jest samo w sobie rozsądne i słuszne.

Sumienie  
niewy-  
kształcone.

Stąd staje się jasnym, że zanim sumienie jest w stanie wydać swój wyrok o danym wypadku, oświecony rozum powinien rozważyć za i przeciw; zbadać argumenty i zdecydować, które mają większą wagę. Uwaga powinna skupić wszystkie zdolności umysłu do rozważenia kwestyi; przyzwyczajenie do słusznego postępowania powinno podzielać na uczucie, wyda się ono łatwiejszem i przyjemniejszym. Pragnienie może się buntować, ale sumienie, bezstronny sędzia poinformowany o wszystkich szczegółach wypadku, decyduje za tem, co jest słuszne. Wola wykonuje wyrok sumienia; człowiek, którego postępowanie jest ukształtowane jednolicie według wyroków sumienia, jest człowiekiem sumiennym, którego czynów i przekonań można być zawczasu pewnym. Ale życie jest za krótkie na te długie procesy; tysiąc rzeczy musi być zdecydowanych odrazu a wtedy co zrobić z temi skomplikowanemi czynnościami? Jestto właśnie dobrą stroną oświeconego sumienia,

Procesy,  
składające  
się na  
decyzję  
sumienia.

popartego wykształconą inteligencją: sędzia zasiada stale, rada funkcjonuje bez przerwy.

Sumienie  
wykształ-  
cone pra-  
wie zawsze  
ma słu-  
szność.

Oto co stanowi najwyższą pobudkę do wszechstronnego kształcenia inteligencji dziecka; potrzebuje ono najwyższej kultury, którą mu możecie dać, popartej przez starannie utworzone przyzwyczajenia. Doprowadzi je to do czujnego sumienia, wspieranego przez każdą zdolność umysłu. Takie sumienie jest kwiatem szlachetnego życia. Sumienie w y k s z t a ł c o n e może się uważać, jeżeli nie za nieomyłne, w każdym razie za mające prawie zawsze słuszność. Naogół nie jest ono dojrziałem przed dojrzalszością człowieka; młodzież, chociaż poważna i rozsądnie myśląca jest skłoną do pomyłek, głównie dlatego, że skupia swą uwagę zanadto na jednym jakimś obowiązku, jednej teorii życiowej na niekorzyść wielu innych.

Dobre  
sumienie  
dziecka.

Ale nawet dziecko z rozwijającym się sumieniem i rosnącymi zdolnościami jest zdolne do powiedzenia: »Nie, ja nie mogę; to nie byłoby sprawiedliwie. Tak, zrobię to, bo to jest słuszne«. A raz zdolne do dania jednej z tych odpowiedzi, dziecko jest zdolne do życia; bo reszta, rozwój i to, co nazwalibyśmy uregulowaniem sumienia, przyjdzie jednocześnie z rozwojem umysłowym. Wiedząc, że do ostatecznego rozkwitu dobrego sumienia trzeba wiele różnorodnej dyscypliny, pytamy się, co trzeba zrobić dla przyspieszenia rozwoju tego smaku duchowego, żeby najdrobniejszy cień zła był potępiony i odrzucony?

Dzieci ba-  
wią się  
zagadnie-  
niami mo-  
ralnymi.

Niema części wychowania równie pociągającej i delikatnej, jak ta, ani też takiej, w której dorośli byliby skłonni do popełniania tylu błędów. Każdy

wie, jak trudno jest dyskutować o kwestyach moralnych z dziećmi; jak one wywijają się, poddają niezliczone ilości pomysłowych tłumaczeń i wybiegów, gorszą się albo zachwycają się nie na miejscu — właściwie bawią się całą kwestią. Albo co jest jeszcze trudniejsze — są nadmiernie surowe i sprawiedliwe i »sieją potępienie« naokoło z całym pojęciem i dobrą wolą. Wrażliwi rodzice są często zmartwieni tym brakiem sumienia u dzieci; ale nie jest to ich wina; dojrzałe sumienie wymaga poparcia dojrzałego umysłu, a dzieci nie mają ani jednego ani drugiego. Trzeba odrzucić dyskusye tego rodzaju; nie trzeba dopytywać się dzieci o ich opinie o tem, co jest złe albo dobre, a książeczek, bezwzględnie oceniających postępowanie, nie trzeba dawać im do rąk.

Byłoby dobrze, żeby powściągliwość Biblii w tym względzie została naśladowaną przez autorów książek dziecięcych — powiastek i opowiadań historycznych. Dziecko słucha historii o Józefie (z pewnymi opuszczeniami), przeczytanej z Biblii, która rzadko podaje komentarz lub tłumaczenie. Nie trzeba mu mówić, co było »złe« i »dobre«; nie trzeba wciskać jej do warunków domowego życia, w takim razie Biblia byłaby pisana na próżno, i dobre i złe czyny nie świadczyłyby same za siebie. Niech wszystkie warunki codziennego czytania Biblii <sup>1)</sup> od pierwszego rozdziału Pisma Świętego i dalej, z niezbędnymi opuszczeniami — będą przyjemne dla dziecka; niech będzie to w pokoju matki, w jej objęciach; niech ten kwadrans będzie tylko miłym spędzeniem czasu i rzetelną pogodą, niech całe zainteresowanie dziecka zwróci się do opowiadania bez odrywających

Biblia jest  
głównem  
źródłem  
pojęć mo-  
ralnych.

<sup>1)</sup> Obyczaj angielski.

(Przyp. tłum.).

uwagę rozważań moralnych. Wogóle im mniej rozmowy, tem lepiej; opowiadanie zapadnie w głąb i przyniesie swą naukę, z początku niewiele, z biegiem czasu coraz więcej. Jedno takie opowiadanie będzie dla niego stale rosnącym, i wydającym owoce pojęciem moralnem.

Opowiadania skierowują uwagę na postępowanie.

Biblia (to jest odpowiednie jej ustępy) zajmuje miejsce pierwsze i najwyższe; ale każdy prawdziwy wizerunek życia, czy to opowiadanie o sławnych czynach, czy o pełnem błędów i walki życiu ludzkim, dostarcza stawy rosnącemu sumieniu. Dziecko przyzwyczaja się do zwracania uwagi na postępowanie; waży ono uczynki najpierw według ich skutków; ale stopniowo sumienie jego zdobywa zdolności rozróżniania i dane postępowanie wydaje mu się złem lub dobrem, niezależnie od jego skutków. Ten cichy wzrost zdolności moralnej jest tem pewniejszy, o ile się unika rozproszenia, jakie sprowadza rozmowa o danym przedmiocie. Przy rozmowie wchodzi w grę tysiące drobnych poruszeń próżności, ciekawości i zamięłowania do rozmowy, które odciągają uwagę od pojęcia moralnego, wpajanego w sumienie. Jest bardzo ważne, żeby nie pozwolić dziecku potępiać postępowania ludzi otaczających. Nie chodzi o to, czy wyrok dziecka jest słuszny czy błędny; przyzwyczajenie do potępienia przytępi jego sumienie, zniszczy wrażliwość na nakaz. »Nie sądźcie, żebyście nie byli sądzeni«.

Niezajomość sumienia dziecka.

Ale jeżeli chodzi o własne postępowanie dziecka: czy trzeba kazać mu na nie spojrzeć? Na jego postępowanie, włączając w nie słowa — tak, ale nie na pobudki; nie trzeba robić nic, co by mogło wprowadzić widmo samoanalizy. Skierowując dziecko ku

rozważeniu własnego postępowania, trzeba mieć na uwadze, że dorośli zwykle nie znają sumienia dziecięcego, bo dzieci wbrew swej przystępności i szczerości, żyją zamkniętym życiem. Popełniają one poważne występki przeciwko prawdzie, skromności, miłości i nie wiedzą, że popełniły błąd, podczas gdy nieraz najdrobniejsze przekroczenie przygniata swym ciężarem ich dusze. Dzieci mogą się bić i gryźć ze złości, popełniać drobne złodziejstwa, postępować tak, że rodzice z przerażeniem uważają ich charakter za bardzo zły; niekoniecznie tak jest; tylko poprostu niewykształcone sumienie nie widzi wyraźnej granicy pomiędzy złem i dobrem i jest skłonne do popełniania błędów w obydwóch dziedzinach. Widziałam kiedyś umierające dwunastoletnie dziecko, które gnębiło się w swej chorobie niemiłosiernie obawą, że popełnia »grzech nie do wybaczenia« (niewiedomo nawet, skąd wzięło to wyrażenie), odmawiając pacierz bez klęczenia w łóżku. Nieświadomość dzieci w najprostszych wypadkach, kiedy chodzi o decyzję, co jest dobrem albo złem, jest naprawdę wzruszającą; a jednak nazbyt często obchodzimy się z niemi, jak gdyby wszystko wiedziały, bo »mają sumienie«, które przecie nie jest niczem innym jak organem duchowym, czekającym na kierunek!

Że dzieci nieraz postępują źle świadomie, jestto rzecz inna, niewymagająca, niestety, dowodów. Twierdzą tylko, że istnieje paląca potrzeba nauczania ich obowiązków, i nie przygodnie, ale stopniowo i stale. Naprzykład, powiedzmy, że przedmiotem nauki w tym tygodniu jest dobroć. Tematem jednej z rozmów z matką, za którymi dzieci przepadają, jest na ten raz krótka pogadanka o dobroci. Dobroć jest miło

Kształcenie  
sumienia.  
Dobroć.

ścią, wyrażającą się w czynie i słowie, spojrzeniu i postępowaniu. Fala miłości, zamknięta i ukryta w sercu małego chłopca, nikomu nie przynosi nic dobrego; miłość powinna szumieć jak wiosna, płynąć pełnym strumieniem — a stanie się wtedy dobrocią. Za tem idą krótkie codzienne rozmowy o dobrem postępowaniu wobec braci i sióstr, towarzyszków zabaw, rodziców, dorosłych przyjaciół, służących, ludzi, będących w zmartwieniu i biedzie, niemych istot, ludzi, których nie widzimy, ale możemy o nich pomyśleć — żyjących w ciemnocie i nędzy. Dajcie dzieciom jedną myśl na raz, ale za każdym razem piękny przykład kochającej dobroci, który rozpali ich serca pragnieniem podobnego postępk.

Weźcie przypowieść Zbawiciela o »Dobrym Samarytaninie« jako wzór w nauczaniu moralności. Niech opowieść i rozmowa rozpalą dzieci do cnoty, a wtedy dajcie im nakaz: »Idź i czyń podobnie«. Przedstawiwszy im ze wszystkich stron pojęcie dobroci, zakończcie nakazem: »Bądź dobrym«, albo »Bądźcie przychylnie usposobieni jedni dla drugich«. Powiedzcie mu, że to jest prawo Boskie dla dzieci i dla dorosłych.

Teraz, kiedy sumienie jego jest oświecone, uczucia zaprzęgnięte do spełniania obowiązków, dziecko jest wychowane, wtedy za złamanie tego prawa dobroci, o którym ono wie, potępi go jego własne sumienie. Nie dawajcie dzieciom przerażających przykładów błędów ze względu na smutne skłonności natury ludzkiej, ale mówcie im zawsze o pięknych, dobrych czynach, drobnych i wielkich, które pobudzają je, jak surny bojowe do walki życiowej.

Bądź uprzejmym, bądź czystym, bądź wdzięcznym, bądź względny, bądź prawym; jest dosyć rodzajów obowiązków, żeby zając uwagę matki i dziecka w każdym dniu jego życia. Przez ten czas tworzy się pojęcie obowiązku i sumienie kształci się i rozwija. Jednocześnie matka czuwa nad dzieckiem przychylnie, jak anioł — stróż, nie chcąc go złapać na gorącym uczynku, ale poprowadzić je do spełnienia obowiązku, który się postarała zrobić mu przyjemnym; bo tylko przez czyn uczymy się i nabieramy wprawy.

Sumienie  
robi się  
czynnem  
za pomocą  
dyscypliny.

Pouczać dziecko o jego obowiązkach, matka uczy je słuchać głosu sumienia, jak głosu Boga »Zrób to« albo »Nie rób tego«, z głębi serca, którego należy z całym zaufaniem posłuchać. Słyszymy nie raz zarzut, że robimy w ten sposób nieomylnem nie to sumienie, które dziecko dostaje od Boga, ale to, które uruchomiliśmy swem nauczaniem. Dzieje się tak w istocie; w każdej dziedzinie życia fizycznego i duchowego wysiłek ludzki wydaje się warunkiem zdobycia siły danej przez Boga; trzeba wyciągnąć zwichniętą rękę, żeby zdobyła na nowo siłę; mamy więc wszelki powód do pewności, że oświecone sumienie, któremu się wiernie ufa, zdobywa światło od Boga.

### III. Życie boskie w dziecku.

Oczywiście nie dotarliśmy jeszcze do samego »tętna maszyny«.

»Tętno  
maszyny«.

Przyzwyczajenia, uczucia, rozum, sumienie — wysłedziliśmy je do najwewnętrzniejszych dziedzin życia dziecka; jedno działa na drugie, ale co działa na ostatnie: co działa na nie wszystkie? »Jestto«

mówi pisarz, który badał głębokie rzeczy Boskie, »jest to Król, którego wzywają nasze duchy, aby nimi kierował, rządził, połączył je, dał im zwycięstwo nad samemi sobą, nad światem. Jest to Kapłan, którego wzywają duchy nasze, aby je podniósł powyżej ich poziomu do ich Boga i Ojca — aby dał im wspólnotę z Jego istotą, uczynił je pracownikami, wykonywującemi Jego cele. Ofiara Chrystusa jest świadectwem, że jest on Kapłanem i Królem ludzi« (Maurice, Kazania o ofierze).

Rodzice mają pewną władzę do osadzenia Króla na tronie.

Jak widzieliśmy, sumienie jest czynnem tylko wtedy, kiedy je się z wewnątrz poruszy, z tej najwnętrznieszej komnaty duszy ludzkiej, tego sanktuarium, którego tajemnice są wiadome wyłącznie Najwyższemu Kapłanowi, który »nie potrzebował, żeby Mu ktoś mówił, bo wiedział On, co jest w człowieku«. Trzeba jednak zbierać okruchy wiedzy i układać ją w porządku; bo klucze tej najwnętrznieszej komnaty są w ręku rodziców i wiele zależy od ich władzy, żeby osadzić na tronie Króla, wprowadzić Kapłana, którego woła każdy duch ludzki.

Działalność i życie duszy.

W zwykłej mowie uważamy, że każda dusza jest »duszą żywą«, kompletnie rozwiniętą, wyrośniętą; ale język Biblii i doświadczenie ogólne prowadzi nas do zastanawiających wniosków. Powiedziano o pewnym wielkim poecie — nie chodzi tu o to, czy słusznie — że gdybyśmy mogli wyobrazić sobie istotę ludzką bez duszy, on mógłby być takim okazem, bo choć miał rozum, wyobraźnię, namiętności, pożądanja i pragnienia istoty inteligentnej, wydawało się, że obce mu są wszystkie czynności duszy. Czem więc są te czynności, których zaniechanie kwestyonuje nawet istnienie duszy ludzkiej? Musimy się

zwrócić do prawdy, głoszonej przez św. Augustyna —  
»Dusza człowieka jest dla Boga, a Bóg dla duszy«. Dusza pożąda rzeczy Boskich; wdycha tchnienie Ducha Boskiego; ma jedno pragnienie znajomości Boga; jedną radość — oblicze Boga. »Pragnę żyć w świetle Oblicza, które nigdy nie przestaje uśmiechać się do mnie«<sup>1)</sup> — jest to mowa duszy. Bezpośrednia czynność duszy jest skierowana ku Bogu, a od niej zależy postępowanie wobec ludzi. Mową duszy jest modlitwa i chwala, prawą ręką duszy jest wiara, światłem duszy jest miłość, miłość Boga, rozsiewana na nią. Zważcie, to są czynności, to jest życie duszy, jedyne czynności, jedyne życie, które ona może mieć; a jeżeli ich nie ma, nie może szukać ich zewnątrz i znaleźć swego życia gdzieindziej. Jak sumienie, wola, rozum są nieczynne, dopóki się ich nie karmi odpowiednią strawą, nie wprawia we właściwe im czynności, tak samo się dzieje z duszą; i komnata jej jest ciemna drzwi okryte pajęczyną, okna przyćmione, dopóki się nie obudzi do swego życia. Nie jest ona pustą jednak, bo przebywa w niej rodząca się dusza, a przebudzenie jej do życia odbywa się czasem za pomocą nagłego przewrotu, łaskawego cudu, który nazywamy nawróceniem; czasem, kiedy rodzice tego pragną, dusza dziecka rośnie łagodnie, powoli i rozwija się stopniowo, jak kwiat. Są dusze gnuśne, które jednak żyją; są dusze słabe, chore, które jednak żyją; i są takie, których nie powoła do życia żadne poruszenie ku Bogu.

Czem jest to życie duszy? Życiem, którego nam  
udzielono, tak jak pochodnia, zapalona od ognia? Czem jest  
życie  
duszy?

<sup>1)</sup> Dzień Bożego Narodzenia i inne kazania.

Być może; ale jest w tem coś wężniejszego, coś, czego wyrazić nie można: »Ja jestem życiem«; »W Nim było życie i życie było światłem ludzi«. »Zamieszkać we Mnie i Ja w tobie«. Prawdy tej nie możemy wyrazić innemi słowami, jak temi, które są nam dane. Ale oznacza ona, że dusza żyjąca nie pozostaje sama w swem miejscu; że miejsce to staje się świątynią żywego Boga. »W istocie Pan mój był na tem miejscu i nie wiedziałem o tem. Jak straszne jest to miejsce!«

Rodzice  
powinni  
zaszczepić  
w duszy  
dziecka  
pojęcie  
o Bogu.

Ale jak mogą rodzice wchodzić w tę świętą tajemnicę to połączenie i stosunek Boga i duszy? Co mają robić? Jak mogą mu dopomóc? I czy nie grozi niebezpieczeństwo, żeby nie dotknęli tego bez należytego poszanowania? Przedewszystkiem rodzice nie mają do wyboru, czy zechcą czy nie obudzić i rozwinąć życie Boskie w ich dziecku. Jest to ich obowiązkiem. Jeżeli go zaniedbają, nie wiem co warte wypełnienie ich obowiązków dotyczących fizycznego, umysłowego i moralnego rozwoju dziecka, który ma na celu przygotowanie go do służby Bożej, kiedy się w niem życie Boskie obudzi. Ale co mają robić rodzice? Tylko tyle i nic ponadto: powinni zaszczerpić w duszy dziecka pojęcie o Bogu. Tu, jak i we wszechświecie, Bóg Wszechmogący pracuje za pomocą pozornie niewystarczających środków. Ktoby powiedział, że pszczoła może wyprodukować jabłoń? A jednak pszczoła leci z jednej jabłoni, unosząc ze sobą pyłki jej kwiatów; składa je nieświadomie na kwiatach drzewa, na którym siada. Pszczoła odlatuje, ale pyłek zostaje, oddzielony od niedojrzałego zarodka owocu długością słupek. Nic to nie szkodzi; zarodek nie może dojść do pyłka, ale ten ostatni wysyła de-

likatniutki pręcik wewnątrz słupek, dosięga zarodków ziaren — i oto powstaje już owoc z ziarnem, w przyszłości jabłonie! Zastosujcie to porównanie: rodzice są w lepszym położeniu, niż nieświadoma pszczoła; ich zadaniem jest włożyć w głąb duszy dziecka płodne pojęcie o Bogu; niedojrzała dusza nie robi wysiłku w kierunku zdobycia go, ale żywe słowo dochodzi do niej, dotyka jej — i budzi się życie; rośnie i pięknieje, wydaje kwiat i owoc.

Pragnę, żebyście spojrzeli raz na te Boskie tajemnice z filozoficznego punktu widzenia, jak patrzyliśmy na wszystkie zdolności i czynności dziecka. Z jednej strony jest rzeczą pouczającą zobaczyć, jak tajemnice życia religijnego wydają się z zewnątrz; z drugiej zaś pragnęłabym stopniowo dojść do najwyższej czynności rodziców w wychowaniu ich dzieci. Tu upada podobieństwo pomiędzy ich pracą a stosunkiem pszczoły do jabłoni. Rodzice nie powinni robić błędnych, bezmyślnych wysiłków; jest to najwyższy obowiązek włożony na nich i najdelikatniejszy; trzeba mieć wielki zasób wiary i modlitwy, taktu i dyskrecyi, pokory, dobroci, miłości i zdrowego sądu, żeby umieć ofiarować dziecko Bogu, a myśli o Bogu zaszcześcić w duszy dziecka.

»Jeżeli myślimy o Bogu, jako o żądającym, a nie dającym«, było trafnie powiedziane, »sami staniemy się żądającymi a nie dającymi«. Czy to nie jest jednak światło, w którym się zwykle przedstawia Boga dzieciom — jak Faraona wymagającego swej ilości cegieł, cegieł dobrego postępowania i czynów sprawiedliwych? Czy rodzice nie przedstawiają rozmyślnie Boga, jako egzekutora, dla poparcia słabości własnego panowania; i czy nie używają swobodnie

Rodzice nie powinni popełniać błędów.

Bóg przedstawiany dzieciom jako żądający i wymierzający kary.

groźb w imieniu Boga, których nie chcą użyć w imieniu własnym? Czy nie słyszy dziecko od swej piastunki słów powiedzianych z gniewem: »Bóg cię nie kocha, nieznośny chłopcze. Poszle cię gdzieś daleko, do jakiejś dziury!« I te dwie myśli o Bogu jako o egzekutorze i o karającym są często jedynym wyobrażeniem, które dziecko odbiera o Ojcu Niebieskim. Jaki owoc może to przynieść oprócz wstrętu, odwrócenia dziecka od oblicza jego Ojca? Co by się stało, gdyby zamiast tego dać mu myśl dobrze wyrażoną słowami: »Wszecchprzebacząca dobroć Boska«.

Rodzice  
powinni  
wybierać  
pojęcia  
dające  
natchnie-  
nia.

Są to tylko dwie z wielu odstrasających myśli o Bogu, wszczepianych zwykle we wrażliwe dusze. Matka, która zdaje sobie sprawę z tego, że serce jej dziecka może być nieodwołalnie odwrócone od Boga przez złe pojęcie o Nim, przyswojone we wczesnym dzieciństwie, będzie czuła potrzebę poważnego i starannego namysłu i określonego postanowienia, jak ma uczyć dziecko tego ważnego przedmiotu. Prawdopodobnie zabroni używania innym Imienia Boskiego wobec dzieci, wytłomaczywszy to tem, że dba bardzo o to, żeby dzieci miały tylko słuszne myśli w tej najdonioślejszej kwestyi. Lepiej jest, żeby dzieci przyjęły parę pojęć żywotnych, według których urosła by ich dusza, niż wielką ilość nieokreślonej nauki.

Powin-  
niśmy  
uczyć tego  
tylko, co  
sami  
wiemy.

Jak wybrać tę parę twórczych myśli o nieskończonym Bogu? Wybór nie jest tak trudny, jak się na pozór zdaje. Przedewszystkiem powinniśmy uczyć tego, co sami wiemy, znamy życiem duszy, nie wiedzą umysłu. Znajdziemy, że z wielkiej ilości doktryn i przepisów religijnych wybraliśmy za podstawę życia dla siebie tylko kilka prawd żywotnych — ta osoba — te; ta — inne; niektórzy z nas może tylko jedną.

Czy posiadamy jedną czy więcej — to są jednak prawdy, których powinniśmy uczyć dzieci, bo wyjdą nam prosto z serca z zapałem przekonania, któremu rzadko się nie uda obudzić pojęć własnych w życiu duchowym innego człowieka. Niema płodniejszego źródła niewiary dziecięcej, jak nierealne, martwe słowa, które się wylewa przed dziećmi o najlepszych rzeczach ze sztuczną uroczystością tonu i sposobu mówienia, która ma zastąpić brak żywego znaczenia tych słów. Niech rodzice, którzy wiedzą jedną rzecz tylko, nauczą dziecko tej jednej; reszta przyjdzie do niego w czasie, kiedy będzie do tego przygotowane.

Oprócz tego, istnieją pojęcia życia duchowego bardziej od innych odpowiednie do życia i potrzeb dziecka. A więc Chrystus, dający radość, oznacza dla niego więcej niż Chrystus Pocieszyciel.

Pojęcia dostępne i żywotne.

A są inne pojęcia, które są chlebem powszednim dla duszy, bez którego niemożliwym jest jej wzrost i życie. Resztę nauki można odłożyć aż do prowadzą do niej potrzeby dziecka; ale ktokolwiek posyła dziecko w życie bez tych żywotnych pojęć duchowego życia, wysyła je z duszą drzemiącą, jakkolwiek może być ono doskonale wyćwiczonym w teologii.

Znajomość Boga jest różną od moralności, od tego, co dzieci nazywają »być grzecznym«, choć »bycie grzecznym« wypływa z tej znajomości. Ale dajcie temu należne miejsce. Nie powtarzajcie dziecku do znudzenia, że ma być grzecznym, bo to się należy Bogu; udzielcie mu wprawdzie trochę tej wiedzy, która go zrobi grzecznym.

Znajomość Boga jest różną od nauki moralności.

Nie mamy już nadmiernej ilości materiału,

z którego mamy wybierać. Te ograniczenia zabierają tak wiele z zwykłego nauczania o rzeczach Boskich, że powstaje raczej pytanie: Czego powinniśmy uczyć? zamiast — co wybierzemy?

Czas i sposób nauczania religii.

Następnym przedmiotem do rozważenia dla matki jest czas i sposób nauczania rzeczy, dotyczących Boga. Lepiej, żeby ta nauka była rzadką a cenną, niż żeby była zbyt częstą a lekceważoną; lepiej wcale nie uczyć, niż podawać dziecku tylko pozorną strawę duchową, niedbale przyrządzoną. Trzeba go jednocześnie wzmacniać w wierze, a lekcye powinny być regularne i umiejętnie stopniowane; wszystko tu zależy od taktu matki. Nauka duchowa, jak lotny zapach kwiatów, zależy od tego, skąd wiatr wieje. Od czasu do czasu przychodzi święta chwila, odczuwana jako święta przez matkę i dziecko, kiedy oboje są razem; to jest chwila do wymówienia głęboko odczutego i słodkiego słowa o Bogu, odpowiedniego do chwili. Niech zostanie wymówione parę słów tylko, nie żadna dysputa religijna, tylko błysk przekonania z duszy matki do duszy dziecka. Czy »Ojcze Nasz« jest myślą daną w ten sposób duszy dziecka? Spojrzenia matki i dziecka spotkają się może tylko potem ze zrozumieniem przy tysiącnych dowodach miłości Ojca Naszego; ale pojęcie to rośnie, staje się częścią życia duchowego dziecka. To jest wszystko: żadnej rutyny w nauce o tych rzeczach; unikanie nadmiaru słów które mogą zdmuchnąć ogień świętego życia; wiele opanowania, opuszczanie pozornie odpowiednich sposobności; a jednocześnie poważne postanowienie duszy i określony plan budowania wiary w dziecku. Nie trzeba dodawać, że, używszy słów

Zbawiciela, »ten rodzaj zdobędziemy tylko modlitwą«. Tylko biorąc mądrość z góry, matka potrafi zadosyć uczynić temu Boskiemu zadaniu.

Jeszcze jedno słowo o czytaniu Biblii. Sądzę, że popełniamy błąd, ukrywając tekst jej nieskończonymi komentarzami i objaśnieniami. Obawiam się również czy wybieranie poszczególnych wierszy i przepajanie nimi dziecka, aż przestaną mieć dla niego jakiegokolwiek znaczenie, nie jest tylko przeszkodą do duchowego życia. Słowo jest pełne siły życiowej, zdolne do tego, żeby samo znalazło swe zastosowanie. Ziarno, lekkie jak puch, zwiane w duszę dziecka, puszcza w dół korzenie, a od góry daje owoc. Wymaganem jest od nas, żebyśmy rozpowszechniali miłość Słowa; żeby najmiłszymi chwilami dnia dziecka były te, w których matka czyta dla niego z słodyczą uczucia i pogodą w głosie i oczach piękne opowieści Biblii; pośród czytania zdarzy się nieraz, że z duszy matki do duszy dziecka przejdzie jedno z tych głębokich wierzeń, w których się wyraża życie Ducha. Niech dziecko rośnie w ten sposób, żeby

Czytanie  
Biblii.

»Nowe myśli o Bogu, nowe nadzieje nieba«

były dla niego radością, zajmując pierwsze miejsce pośród błogosławieństw dnia. Przedewszystkiem nie czytajcie Biblii w zastosowaniu do dziecka; niech słowa Pisma Świętego nie będą sposobnością do potępiania jego wad. Zwalczanie grzechu jest rzeczą Ducha Świętego, i On potrafi użyć do tego celu słowa bez obawy, że wywoła zatwardziałość w duszy, którą nazbyt często powodują nasze nieumiejętne perory.

Materyał do tej nauki o rzeczach Boskich wypłynie z własnych wierzeń każdej matki.

Postaram się omówić tu tylko parę tych żywotnych prawd, na których powinno się oprzeć życie duchowe.

Ojciec  
i Istota,  
która nam  
wszystko  
daje.

»Ojcze Nasz, któryś jest w Niebie« — jest to może pierwsze pojęcie o Bogu, które da dziecku matka — pojęcie o Ojcu i Istocie, dającej nam wszystko, od której prosto pochodzi radość dnia każdego. »Jaki wesoły dzień urodzin dał Ojciec Niebieski memu małemu chłopczykowi!« »Znów są kwiaty; nasz Ojciec w Niebie utrzymał przy życiu rośliny przez całą chłodną zimę!« »Posłuchaj tego skowronka! Jakie to przedziwne, że Bóg włożył tyle radości w pierś jednej małej ptaszynki!« »Dzięki Bogu, że zrobił moją małą dziewczynkę taką szczęśliwą i wesołą!« Z tych myśli wypływa modlitwa, swobodny wylew serca dziecięcego, częściej dziękująca za radości dnia, niż wyrażająca pragnienie. Nie chodzi o słowa; wystarczy najprostsza forma, którą dziecko może zrozumieć; wzniesienie ku Bogu serca dziecka jest prawdziwą modlitwą. Z tej myśli wypływa obowiązek — radosne stwierdzenie długu służby i posłuszeństwa Rodzicowi tak łaskawemu i dobroczynnemu, nie temu, który ostro wymaga służby, ale Temu, którego dzieci prześcigają się w posłuszeństwie.

Kwintesencją wiary chrześcijańskiej jest poznanie i poszanie jedności.

Chrystus nasz Król. Oto myśl, zdolna do wyzwolenia strumieni miłości i oddania skarbów wiary i wyobraźni, ukrytych w dziecku. Istotą wiary chrześcijańskiej jest wierność, namiętne oddanie naszemu umiłowanemu Przewódcy. Położyliśmy inne podstawy — odrodzenie, sakramenty, odkupienie, praca,

wiara, Biblia, każda z tych rzeczy, choć na swem miejscu niezbędna do zbawienia może stać się religią o Chrystusie i bez Chrystusa. Obecnie nadszedł czas ścisłych badań i myślący ludzie zaczynają wyrzekać się wszelkiej wiedzy o naszych systemach religijnych; uważają nasze wierzenia za rzeczy, o których nie można nic wiedzieć. Może się tak dziać dlatego, że myśląc wiele o własnem zbawieniu, upuściliśmy z widoku naszego Króla, ten Boski fakt, którego żadna dusza ludzka, której był zakomunikowany, nie powinna przepuszczać mimo siebie.

W pojęciu o Chrystusie zawiera się życie; pozwólcie myśli o Nim raz dotknąć duszy — a wstanie żywa siła, niezależna od formułek mózgu. Wyratujmy wiarę chrześcijańską dla naszych dzieci, wprowadzając je w związek z Chrystusem, z Królem. Jak? Jak dawni rycerze wychowywali swych synów i córki w bezwzględnej lojalności i szacunku dla swych nieraz mało wartościowych książąt? Ich własne serca były go pełne; ich usta to mówiły; czyny głosiły; sposób ich ubrania, dźwięk głosów, trzymanie głowy wszystko głosiło bezgraniczne oddanie ich królowi i jego sprawie. Owa wojna domowa za Stuartów, cokolwiek by zrobiła lub nie zrobiła innego, może się stać przypowieścią dla chrześcian. Jeśli jeden ze Stuartów mógł wymagać takiego stopnia lojalności, to co mamy powiedzieć o »Przewodcy pośród dziesięciu tysięcy, wszystkich godnych miłości?«.

Jezus, nasz Zbawiciel. Oto myśl, którą należy z tkliwością podać dziecku w chwilach nędzy, która idzie za złym postępkiem. »Mój biedny,

mały chłopcze, byłeś bardzo dziś niegrzeczny! Czy nie mogłeś się od tego powstrzymać?« »Nie, mamusi« — i lkania. »Nie, myślę, że nie mogłeś, ale jest na to pomoc«. I wtedy matka opowiada dziecku, że Pan Jezus jest naszym Zbawicielem, bo nas wybawia od naszych własnych grzechów. Jest jeszcze niezdecydowanym pytaniem, kiedy dziecko powinno poznać historię Ukrzyżowania. Niektórzy sądzą, że najlepiej jest zacząć od Mojżesza i proroków: przejść historię Starego Testamentu, zaznaczając stopniowy rozwój pracy i charakter Messyasa; a potem, kiedy ich umysły są pełne oczekiwań Żydów, przedstawić im tajemnicę Narodzenia w Betleem, pokorę Krzyża. Ale może świętość w przyjęciu tych rzeczy mogłaby być zastąpioną przez fakt, że dzieci wyrosną z wyobrażeniami Kalwaryi i Betleem, zawsze obecnymi w ich umysłach. Jeszcze jedna rzecz w związku z tem: nie jest dobrze pozwalać dzieciom niedbale poufać się z Imieniem Jezus, albo używać hymnów, których ton nie jest dość pełny szacunku. »Nazywacie mnie Mistrzem i Panem; i dobrze mówicie, bo jestem nim«.

Przebywanie Chrystusa w duszy jest myślą szczególnie odpowiadającą dzieciom, bo szereka ich wiara nie potyka się o tajemnicę; wyobrażenia ich ożywia się cudem, że sam Król może zamieszkać w małym serduszkum dziecka. »Kiedy poznam, że On ma przyjść, matczko?« Kiedy jesteś dobry, łagodny i szczęśliwy, to się dzieje dlatego, że Chrystus jest w tobie, —

»A kiedy On przychodzi, czyni twarz twą tak jasną, Przyjaciele twoi się cieszą i mówią, »Tu jest Król«.

Nie próbuję wskazywać więcej prawd życiodajnych, które matka — chrześcianka odsłoni przed swem dzieckiem, czekając cierpliwie aż zakwitną i przyniosą owoc, bo dusza jego jest żyznym ogrodem, który Pan pobłogosławił. Ale, raz jeszcze: »Ten rodzaj zdobędziemy tylko modlitwą«.

K O N I E C.

The first part of the paper discusses the general principles of the theory of the structure of the atom. It is shown that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics, and that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics. The second part of the paper discusses the structure of the atom in detail, and shows that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics. The third part of the paper discusses the structure of the atom in detail, and shows that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics. The fourth part of the paper discusses the structure of the atom in detail, and shows that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics. The fifth part of the paper discusses the structure of the atom in detail, and shows that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics. The sixth part of the paper discusses the structure of the atom in detail, and shows that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics. The seventh part of the paper discusses the structure of the atom in detail, and shows that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics. The eighth part of the paper discusses the structure of the atom in detail, and shows that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics. The ninth part of the paper discusses the structure of the atom in detail, and shows that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics. The tenth part of the paper discusses the structure of the atom in detail, and shows that the structure of the atom is determined by the laws of quantum mechanics.

## DODATEK.

Dodajemy tu spis książek i prac cytowanych ze szczegółami bibliograficznymi. Autorka w książce nie chce, by uważano ten spis za wyczerpujący najlepsze podręczniki; chce tylko wskazać, jakiego rodzaju książki uważa za dobre: takich można potem znaleźć dużo, krytycznie ich poszukując. Dla polskiego czytelnika spis ten będzie jeszcze trudniejszym do użycia. Pomimo to załączamy go, bo znajomość języka angielskiego dosyć się u nas ostatniemi czasy rozpowszechniła, a w innych literaturach napróżno tego rodzaju dzieł byśmy szukali.

Str.	Tytuł.	Autor.	Wydawca.	Cena *) angielska.
52	Wild Flowers . . . .	Ann Pratt.	S. P. C. K.	8s.
55	Nature Note-books . . (dzienniczki)	...	To be had at 26 Victoria St., S. W.	1s. i 1s. 6d. sztuka.
59	The Natural History of Selborne.	Gilbert White.	Cassell.	6s.
64	The Water Babies . .	Chas. Kingsley.	Macmillan.	2s.

\*) Jeden szyling wart jest około 50 kopiejek i dzieli się na 12 pensów.

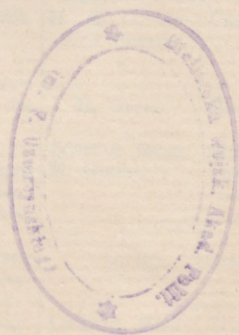
Str.	Tytuł.	Autor.	Wydawca.	Cena angielska.
64	Madam How and Lady Why.	Chas. Kingsley.	Macmillan.	2s. 6d.
»	Inmates of My House and Garden.	Mrs Brightwen.	Fisher Unwin.	2s.
»	Wild Nature Won by Kindness.	»	»	2s.
»	Eyes and No Eyes Series (parts i.-vi.).	A. Buckley (Mrs Fisher).	Cassell.	4d. i 6d. szt.
»	Life and Her Children	»	Stanford.	6s.
»	The Fairy-land of Science.	»	»	»
»	The School of the Woods.	W. Long.	Ginn & Co.	7s. 6d.
65	The Little Brother of the Bear.	»	» »	»
»	Wild Nature's Ways.	R. Kearton.	Cassell.	10s. 6d.
»	Living Animals of the World, 2 vols.	...	Hutchinson.	10s. 6d. net. szt.
»	The Lives of the Hunted	Seton Thompson.	Nutt.	6s. net.
»	The Biography of a Grizzly.	»	Hodder & Stoughton.	»
89	Scouting . . . . .	Baden-Powell.	Glaisher.	1s. net.
91	British Birds in their Haunts.	Rev. C. A. Johns.	S. P. C. K.	5s.
152	Alice in Wonderland.	Lewis Carroll.	Macmillan.	Od 2s.
»	The Swiss Family Robinson.	...	Routledge.	2s.
»	Robinson Crusoe . . .	D. Defoe.	»	Od 2s.
185	The Story of a Child.	Margt. Deland.	Longmans.	5s.
195	Helen Keller . . . . .	An Autobiography.	Hodder & Stoughton	7s. 6d.
197	Special Reports on Educational Subjects, vol. ii., vol. viii.	...	Eyre & Spottiswoode.	2s. 6d. 3s. 2d.
260		»	»	»
203	Parables from Nature.	Mrs Gatty.	Bell.	3s.
»	Prose Poems . . . . .	Mrs Barbauld.	Glaisher.	6d. i 2s.
219	A Delightful Reading-Box.	Sar. M. Mason.	School Depot South Norwood.	1s. 6d.
»	Recitation: A Handbook for Teachers.	A. Burrell.	Griffith & Farran.	3s. 6d.
229	The World at Home.	..	Nelson.	»

Str.	Tytuł.	Autor.	Wydawca.	Cena angielska.
229	The Heroes of Asgard.	A. & E. Keary.	Macmillan.	2s. 6d.
»	Tanglewood Tales . . .	N. Hawthorne.	Blackwood.	1s. 2d.
»	The Pilgrim's Progress.	Bunyan.	Glaisher.	Od 1s.
230 } 283 }	Plutarch's Lives . . .	Nat. Library.	Cassell.	3d. szt.
233	A New Handwriting for Teachers.	Mrs Bridges.	Glaisher.	2s. 8d.
236	Dr Roth's Desk . . . (U nas podobnych do- brych lawek dostarcza »Urania«— Bracka 18, w Warszawie).	...	Educational Supply, 42a Holborn Viaduct, London.	Od £2.
249	The Bible for the Young	Dr Paterson Smyth.	Sampson Low.	1s. net. szt.
»	The Holy Gospels with Illustrations from the Old Masters.	...	S. P. C. K.	£2, 2s.
»	The Illustrated New Testament.	...	R. T. S.	1s. net.
»	Penny Illustrated Gos- pels.	...	Walters, 15 Strand, London.	po 1d.
»	Bypaths of Bible Know- ledge, vols. ii., iii , viii , xvii.	Professor Sayce and others.	R. T. S.	po 2s.
258	The A B C Arithmetic, Teachers', parts i. and ii.	Sonnenschein and Nesbitt.	...	po 1s.
263 } 268 }	The Sciences . . . .	E. S. Holden.	Ginn & Co.	2s. 6d.
263	Scientific Dialogues .	Joyce.	Bell, Bohn's Library.	5s.
265	The Parents' Review .	...	26 Victoria St., London S. W.	6d. mies.
270	The Voyages of Captain Cook.	...	{ Routledge. Newnes.	2s. ) 3s. 6d. }
272	The Tropical World .	Dr Hartwig.	Longmans.	7s. net.
»	The Polar World . . .	»	»	»
»	Unbeaten Tracks in Japan.	Mrs Bishop.	Murray.	2s. 6d. net.
273	The London Geographi- cal Readers, 5 vols.	C. M. Mason.	Stanford.*)	1s. do
279	Ecclesiastical History of England.	Venerable Bede.	Dent.	2s. 6d. szt. 1s. 6d.

\*) Iub: Glaisher, 58 High Street, Notting Hill Gate, London.

Str.	Tytuł.	Autor.	Wydawca.	Cena angielska.
282	Six Old English Chronicles.	Bohn's Library.	...	5s.
»	Chronicles of the Crusades.	»	...	»
»	The Chronicles of Froissart.	Edited by G. C. Macaulay.	Macmillan.	3s. 6d.
285	Old Stories from British History.	York Powell.	Longmans.	1s.
»	Sketches from British History.	»	»	»
286	Tales from St. Paul's .	Mrs Frewen Lord.	Sampson Low.	»
»	Tales from Westminster Abbey.	»	»	»
»	Prisoners of the Tower of London.	V. Brooke Hunt	Dent.	5s. net.
287	A History of England.	H. K. O. Arnold Forster.	Cassell.	5s.
»	The Citizen Reader .	»	»	1s. 6.
»	The Laws of Everyday Live.	»	»	»
288	A Short History of the English People.	J. R. Green.	Macmilian.	8s. 6d.
293	First Latin Course . .	Scott & Jones.	Blackie.	1s. 6d.
299	The Art of Teaching and Studying Languages.	M. Gouin.	Philip & Sons.	7s. 6d.
303	Pictures for the Modern Language Series.	...	Dent.	2s. 6d. szt.
306	The Perry Pictures (see Art for Schools Association Catalogue).	...	Glaisher.	3d.
307	<i>Unser Vater, Sonntag,</i> etc.	Ludwig Richter.	Grumbach, Leipzig.	6s. do 10s. za seryę.
»	The Fitzroy Pictures (send for Illustrated Catalogue).	...	Bell & Sons.	Od 2s. 6d. szt. net.
312	Tonic Solfa Method .	...	Curwen & Sons.	1s. 6d.
»	Fifty steps in sight singing*)	A. Somervell.	» »	—
»	Child Pianist Method, Steps I.—VI.	...	» »	1s. 6d. & 2s. 6d. za tom.
»	Child Pianist Method, Teacher's Guide, 2 vols.	...	» »	2s. 6d. za tom.

\*) Dodane przez tłumacza. P. Somervell rozwinął metodę Sol-fa.





41191/2