



595

W4-595

10868

371

24-55

Всего А.

Назла в догу

371
24-55

NAUKA W DOMU.

PRZEWODNIK

DLA

WYCHOWAWCÓW.

NAPISAŁA

Aniela Szyc.



WARSZAWA.

Nakład i własność M. ARCTA.

1896.

10868

WYDAWNICTWA PEDAGOGICZNE
KSIĘGARNI M. ARCTA

W WARSZAWIE.

KSIAŻKI NAUKOWE, OBRAZKOWE I POWIASTKI.

a) **Książki do nauki.**

	Rs. kop.
Abécédaire français. Nauka czytania języka francuzkiego na podstawie wymawiania.	— 25
BARANIECKI M. Prof. Uniw. Krótką arytmetyka z wielu zadaniami. Cz. I. Liczby całkowite i wielorakie	— 70
— Cz. II. Ułamki. Reguła trzech	— 70
Krótką Algebra z wielu zadaniami.	— 75
BRODZIŃSKI K. Dzieje Starego i Nowego Testamentu . Wydanie 11-te, przerobione przez ks. Grabowskiego, 2 tomy.	— 75
BRZEZIŃSKI MIECZYŚLAW. Z dziedziny przyrody i przemysłu . Pogadanki z młodymi przyjaciółmi, objaśnione 275 obrazkami. W oprawie.	1 50
CHRZĄSZCZEWSKA J. Lutnia Dziecięca , 34 marsze, oraz zabawy i piosenki z muzyką <i>Felicy Ginejko</i> , w ozdobnej oprawie	— 90
GERSON MARYA. Praktyczne wzorki rysunkowe w krótkach do nauki i zabawy dzieci. Z objaśnieniem, — 5 zeszytów, 80 tablic. Każdy zeszyt ma 16 tablic. Zeszyt po	— 25
GÓRALCZYK K. (Wł. L. Anezye). Książeczka dla wiejskich dzieci , które już elementarz skończyły. Z obrazkami, w opr. — 20	— 20
Gimnastyka praktyczna bez nauczyciela i przyrządów, dla dzieci i dorosłych	— 30
JESKE A. A B C . Nauka czytania i pisania, na podstawie nauki poglądowej. Z wzorami rysunkowymi i kaligraficznymi, ozdobiona 192 rysunkami, w oprawie.	— 30
— A B C . Część dydaktyczna, zatwierdzona przez Ministerium Oświaty do użytku w Szkołach. Wydanie 5-te, str. 220, w opr. — 45	— 45
— A B C . Wydanie skrócone ze 100 obrazkami	— 15
— Równianka . Zbór 83 powiastek i opowiadań dla dzieci. Wydanie 3-cie z 1 obrazkiem, w oprawie	— 40
— — — W ozdobnej oprawie z 4 obrazkami	— 60
— Świat i dzieci . Nauka o rzeczach. Część I. Najbliższy świat dziecka od lat 5—7. Wyd. III z 15 tablicami kolorowymi rozmaitych przedmiotów, w oprawie	1 80
— Świat i dzieci . Część II. Pogadanki o zwierzętach i roślinach jako przygotowanie do nauki zoologii i botaniki dla dzieci od lat 7 do 10, z 15 tablicami kolorowanymi. Wyd. 3-cie poprawne, w oprawie	1 80
— Początki czytania zawierające: powiastki, opisy, bajki i zagadki. Z obrazkami (odbitka z elementarza), w oprawie	— 20
— Arytmetyczka dla dzieci rozpoczynających elementarny kurs, ułożona podług metody okazowej. Wydanie 4-te, w opr. — 40	— 40
— Arytmetyka (kurs elementarny) obejmująca 4 działania z liczbami całkowitymi, liczby wielorakie, system metryczny, ułamki zwyczajne i dziesiętne, proporcje i regułę trzech. Wydanie V, w oprawie	— 75
— Gramatyka języka polskiego. Wydanie 7-me, w oprawie	— 50

NAUKA W DOMU.

NAUKA W DOMU.

— * * * —
PRZEWODNIK

DLA

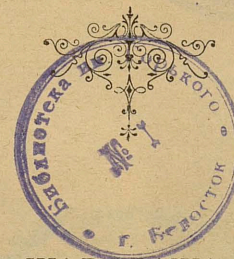
WYCHOWAWCÓW.

napisała

Aniela Szye.

Dusza dziecka jest sobie sama nauczycielem; nauczyciel rozbudza tylko samowiedzę uśpioną, nakładając właściwe barwy.

Jean Paul.



WARSZAWA.

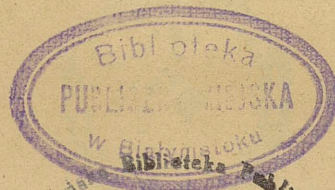
Nakład i własność M. Arcta.

1895.





Дозволено Цезурою.
Варшава 5 Октября 1894 году.



871.3

Warszawa. — W drukarni Stanisława Lwowskiego, Plac Wreński Nr. 4.

595

NAUKA W DOMU.

„Nie marnuj życzenia twego na ideały. Ideal niech będzie dla ciebie religijną nadzieją; ale życzenie swoje określ stałym i niezmiennym zamiarem: pragnij tego, co wykonać możesz, a niech to, co wykonasz, prowadzi cię dopiero ku ideałowi twemu.“

W tych słowach Żmichowskiej zawiera się prawda, mająca szerokie zastosowanie w pracy około wychowania i kształcenia młodzieży. Gdy zastanowimy się nad przyczyną wielu błędów w tej dziedzinie, gdy krytycznie zbadamy własne nasze niepowodzenia, dostrzeżemy niewątpliwie, że wynikły one w równej mierze z braku jasnego uświadomienia sobie celu i z nieobrachowania się z warunkami danej chwili.

Rodzice i nauczyciele prześcigają się w zakresowaniu obszernych programów, w stawianiu żądań dzieciom i uczniom; ale gdy przychodzi do ich wykonania, do szczegółów, — chwiejność i kaprys, uleganie chwilowym wrażeniom, naśladownictwu sąsiadów, frazesom wyczytanym w najnowszej książce, wślizgują się niezauważnie do naszego postępowania. Po każdej niedanej próbie rodzice zmieniają nauczyciela, pod chwilowym wpływem zewnętrznych oko-

liczności lub swego wewnętrznego nastroju nauczyciel często zmienia metodę wykładu lub sposób postępowania z dzieckiem, a po kilku latach takiej nauki z przerażeniem widzimy, żeśmy nie osiągnęli nawet części tego, cośmy sobie zamierzili; spostrzegamy liczne błędy i braki, które już poprawić za późno!...

Te właśnie smutne a częste objawy małych rezultatów nauki domowej pobudziły mnie do pracy niniejszej. Treścią jej będzie rozważyć szereg kwestyi, ściśle związanych z nauczaniem domowym, celem: przyjść w pomoc rodzicom i nauczycielom, zwłaszcza młodym i niedoświadczonym, a zarazem zachęcić ich do dalszych studyów pedagogicznych.

Większą część kwestyi tu poruszonych podsunęły mi rozmowy z nauczycielkami i matkami, oraz ich zapytania ustne i listowne, stawiane w celu zasięgnięcia rady u osób kompetentnych; wskazówki zaś szczegółowe, jakie podaję, są w znacznej liczbie wypróbowane w osobistej praktyce. Przewodnią myślą całej tej pracy jest wykazać ważność dwóch rzeczy, które stanowią talizman nauczyciela domowego, a temi są: znajomość dziecka i umiejętne rachowanie się z czasem.

Znać swego ucznia jest pierwszym obowiązkiem wychowawcy; w tym celu trzeba tylko obserwować, obserwować i jeszcze raz obserwować! Przeciwno temu w zasadzie nikt nie protestuje, ale w praktyce któż nie wyrzuca sobie błędów—z nieuwzględnienia właśnie tego warunku pochodzących. Wytlómaczenie tego zjawiska znajdujemy w dwóch nader charakterystycznych zdaniach, z których jedno brzmi: „Trzebaby chyba nic nie robić dzień cały, tylko przez szkło powiększające na dzieci patrzeć. A któżby tam czas znalazł na to!”—a drugie: „Czyż potrzebna jakaś umyślna obserwacja? Kto cały dzień jest z dzieckiem, to je bez wszystkiego poznać może!”

Otóż zasadę naszą w czyn wprowadzimy dopiero wówczas, gdy pozbedziemy się dwóch tych uprzedzeń; doświadczenie wielu nauczycieli przekonywa, że można na obserwację czasu znaleźć bez ujmy dla innych zajęć; lecz to, że ktoś ciągle jest z dzieckiem, jeszcze o dokładnej znajomości jego nie świadczy.

Porozumiejmy się jeszcze co do jednej kwestyi. Gdy mowa o badaniu dzieci, zbieraniu spostrzeżeń, sumienny nauczyciel zrażać się może ogromem swego zadania. Dlatego, nie chcąc nikogo w błąd wprowadzać, zastrzegam wyraźnie, że nie będę tu rozstrzygała, co dla postępów pedagogii i psychologii byłoby pożądanem do zbadania, lecz wskażę to, co każdy nauczyciel w najgorszym razie powinien zbadać. W dalszych rozdziałach, rozważymy z osobna każdy z tych punktów, tymczasem rozejrzyjmy kilka dla przykładu.

Gdy mamy oznaczyć ilość godzin nauki, długość każdej lekcyi, sprawdźmy, jak długo dziecko może pracować bez szkody dla zdrowia, jak długo może utrzymać uwagę na jednym przedmiocie. Gdy zadajemy robotę samodzielną, powinniśmy wiedzieć, czy uczeń zdolnym jest spełnić nasze wymaganie i ile czasu mu to zajmie; gdy rozpoczynamy pogadanki rzeczowe, zbadajmy dotychczasowy zasób jego doświadczeń i wyobrażeń; przy nauce języka miejmy zawsze na uwadze ilość wyrazów i zwrotów posiadanych przez dziecko i t. d.

Taka obserwacja może się odbywać podczas lekcyi bez ujmy dla samej nauki; nie należy się tu spuszczać na łaskę okoliczności, ale umyślnie czynić próby wtedy, gdy nam to potrzebne; przed każdym stanowczym krokiem w nauczaniu zbadajmy grunt, z jakim mamy do czynienia.

Niezależnie od tego, codzienne zajmowanie się dzieckiem nasuwa nauczycielowi cenne wskazówki, z których należy umiejętnie korzystać. Podkreślam wyraz: umie-

jętnie, przygodna obserwacya bowiem przedstawia pewne niebezpieczeństwo zwłaszcza dla osób, rozpoczynających dopiero praktykę pedagogiczną: wielu nauczycieli i rodziców grzeszy tem, iż z postrzeżeń przelotnie czynionych zbyt pośpieszne, a stąd nieraz fałszywe wyciągają wnioski. Dziecko rozplakało się nad jakimś ćwiczeniem i pomimo naszych objaśnień nie było w stanie zadowolająco go napisać; ubolewamy więc nad jego lenistwem, brakiem umysłowych zdolności i postanawiamy przez czas jakiś nie dawać mu zadań samodzielniejszych, sądząc, że są dla niego za trudne. Innym razem, toż samo dziecko wykaże pewien dowcip, bystrość w odpowiedziach: stąd znów złudne pojęcie o jego nadzwyczajnych zdolnościach; nauczyciel zapomina o swem dawniejszem postanowieniu i wpada w przeciwną ostateczność, — wymaga za wiele. W uczeniu swoim lub uczennicy widzimy kolejno (zwłaszcza gdy niewiele dzieci równego wieku mamy sposobność porównywać) wszelkie możliwe braki, które nas niepokoją lub zalety, które nam dają przesadne i fałszywe wyobrażenie o zdolnościach i charakterze dziecka.

Łatwo wyobrazić sobie, jak nieprawidłowo rozwija się umysł dziecka w takich warunkach; lecz czyż to dowodzi bezużyteczności czynienia postrzeżeń? Czy nas to powinno powstrzymywać od uwzględniania indywidualności dziecka? Cała tajemnica powodzenia na tej drodze leży w małej zmianie, jaką nietrudno wprowadzić: gdy w zachowaniu dziecka przy nauce coś nas uderzy, zaciekawi, zaniepokoi, nie spieszymy się z zapytaniem — co stąd wynika, lecz pierwiej zbadajmy przyczynę. Znajac źródło złego, łatwiej mu zaradzić; rozpoznawszy czynniki, jakie nam dopomogły do otrzymania dobrego rezultatu z naszej pracy, natrafimy może na wskazówkę co do dalszego postępowania.

Gdyby to życie było poematem, gdyby każde życzenie mogło się spełniać natychmiast toby nauczycielowi po nabyciu koniecznej w swym zawodzie wiedzy, po zbadaniu indywidualności dziecka, żadna już rada nie była potrzebną. Lecz dobrym rezultatom naszej pracy stają na przeszkodzie różne okoliczności zewnętrzne, niezależne od nauczyciela i ucznia. Przy wykonaniu naszych zamiarów musimy także rachować się z warunkami, w jakich nauka się odbywa; do nich należą wpływy otoczenia, plany rodziców co do dalszego wykształcenia dziecka, ilość godzin nauki przez nich wyznaczonych i t. p.

Rachujmy się zawsze z tem, co uczeń umie, bez względu na to, jaką metodą go uczono; rachujmy się z tem, ile lat mu pozostaje do ukończenia nauki; rachujmy się, gdy chodzi o zakreszenie programu na rozpoczynający się rok szkolny, o podział kursu na kwartały i miesiące nauki; rachujmy się, gdy chodzi o rozkład czasu na każdej pojedynczej lekcji. Taki ścisły rachunek nieraz nam może przyjdzie czynić z przykrością, ale zawsze się przyda: dopiero w jego świetle zobaczymy, co zrobić można; przymuszeni koniecznością, nieraz ograniczymy ilość przedmiotów lub ścieśnimy rozmiary kursu, lecz to nam nie przeszkodzi do osiągnięcia głównego naszego celu. Nauczyciel bowiem i nauczycielka domowa powinni wziąć sobie za dewizę słowa Żmichowskiej, od których zaczęliśmy: „*Pragnij tego, co wykonać możesz, a niech to, co wykonasz, prowadzi cię ku idealowi twemu.*”

Porozumienie rodziców i nauczycieli.

I.

Rodzice, umawiający nauczyciela lub nauczycielkę, powinni określić jasno swe żądania i zdecydować, jaką pragną dzieciom swym dać edukację? — do jakiego zakładu naukowego mają być one po pewnym czasie oddane? — a nawet: na jakie przedmioty szczególny nacisk ma być kładziony? Im umowa szczegółowsza, tem lepsza, gdyż zabezpiecza od późniejszych nieporozumień. Cóż wszakże ma czynić nauczyciel, jeśli warunki stawiane mu są z racjonalną metodyką sprzeczne, lub niepodobne do spełnienia? Najprostszy sposób: wypowiedzieć spokojnie lecz szczerze swe zdanie, albo nie zobowiązywać się odrazu; poprosić o parę tygodni czasu na bliższe poznanie dzieci i ich zdolności, a dopiero po tym terminie stanowczo nie-
możebność wymagania wykazać. Jest to jedyny rozumny sposób postępowania, który nigdy z rozsądnymi ludźmi nie zawodzi.

Cóż jednak będzie, jeżeli rodzice stanowczo obstawać zechcą przy swych wymaganiach? Pani X. każe swą córeczkę od rana do wieczora rozwijać, a pod tym wyrazem rozumie ciągle opowiadania o krajach i ludach, zwierzętach i roślinach, fabrykach i wynalazkach, zabawianie dziewczynki łańcuchkami i loteryjkami naukowe-

mi, i krzywi się na nauczycielkę, że pozwala dziecku bawić się według własnego upodobania. Pani Y. gwoździ żądaniu wyższego wykształcenia kobiet, zakreśliła tak postępowy program dla swej trzynastoletniej córki, że dziewczynka już nie ma czasu na drugie śniadanie, a tem mniej na przechadzkę. A pani Z.? O! ta przynajmniej nie znudzi jednostajnością; odezwane się jej bowiem każde jest prawdziwą dla nauczyciela niespodzianką: dziś żąda, żeby jej synka uczyć ściśle według programu szkolnego, aby Staś od wakacji koniecznie wstąpił do pierwszej klasy gimnazjum; jutro ostrzega, aby jej dziecka, broń Boże! nie przeciążać — może sobie dłużej uczyć się w domu, nie ma potrzeby się śpieszyć; pojutrze każe jak najbaczniejszą uwagę zwrócić na języki obce, zwłaszcza konwersację, a w tydzień, kto wie, czy nie wystąpi energicznie przeciw francuskiej paplaninie, o inny jaki upominając się przedmiot. Nauczyciel bywa niekiedy zmuszony twardemi warunkami życia stosować się do żądań bezzasadnych, nawet do kaprysów. Ale czy podobna czynić go i w takim razie całkowicie odpowiedzialnym za ujemne wyniki jego pracy?

Zupełnie inaczej przedstawia się matka prawdziwie oświecona i pojmująca swe zadanie. Stara się ona poznać dobrze charakter i zdolności swych dzieci, wie w każdym czasie, jaki jest ich poziom umysłowy, umie program nauki obmyślić i postawić nauczycielce tylko takie wymagania, które z istotnem dobrem dziecka są zgodne. Mimo to, nie uważa się za nieomylną, gdyż wie, że praktyka może ujawniać błędy metody lub środka, który ogólnie uważają za najlepszy; wie, że pilna obserwacja dziecka zmusza niekiedy do odstąpienia od pierwotnych planów i nie lekceważy uwag sumiennej nauczycielki.

Obowiązkiem rodziców jest uczynić dobry wybór nauczyciela. Nie myślę w tem miejscu rozwodzić się nad ty-

mi, u których wzgląd materalny przeważa nad wszystkim, nie mówię o tych, którym nadewszystko imponuje błaga, lecz zwrócę uwagę na inny objaw, bardzo charakterystyczny w stosunku niektórych matek do nauczycielek. Zdarza się widzieć i słyszeć osoby wykształcone, rozumujące w taki sposób: „Trudno o nauczycielkę, której wykład i postępowanie byłyby bez zarzutu, a gdyby się taka znalazła, nie przystałaby pewno na nasze skromne warunki; wezmę więc taką, jaka się trafi, a sama w to wglądać będę, aby wszystko szło porządnie.“

Cóż stąd wynika? Matka nie zadaje sobie trudu poznać pedagogicznego uzdolnienia kandydatek, poprzestaje co najwyżej na pytaniu każdej: gdzie kończyła nauki? czy ma patent rządowy? czy posiada języki obce, muzykę? — i na tem koniec. Nie, to dopiero początek dla owej szczęśliwej, która została wybrana. Z chwilą, gdy przyjmie miejsce, lub zacznie na lekcye przychodzić, czeka ją niejedno przykre doświadczenie. Matka z góry dyktuje wymagania; nauczycielka wykazuje niemożebność niektórych, matce się to nie podoba, więc uznawszy nowoprzybyłą za osobę zarozumiałą, krępuje ją coraz bardziej, odbierając wszelką swobodę działania; — kończy się to bardzo często zerwaniem umowy po kilku miesiącach. Wówczas matka z góry zapowiada, że nie chce już nauczycielki zbyt mądrej, któraby jej przy każdej sposobności oponowała i bierze jaką młodziutką, nieśmiałą panienkę, co sama świeżo opuściła ławkę szkolną. Młoda osoba nie sprzeciwia się niczemu, ale niestety! nie jest nawet zdolną zastosować się należycie do danych sobie wskazówek; pomimo więc bacznego nadzoru matki, nauka dzieci wciąż chłama. Nauczycielce robi się uwagi, wyrzuty: z początku bardzo delikatnie, w cztery oczy, później z pewną niecierpliwością, a co gorsza, wobec dzieci, które tracą przez to szacunek dla swej przewodniczki. I tak brnie się coraz da-

lej... Osoby uczące zmieniają się często, a dzieci cierpieć muszą za wszystkie popełnione omyłki i nieporozumienia między wychowawcami.

Należy tedy pozbyć się błędnego mniemania, jakoby zła nauczycielka przy nadzorze matki mogła dobrze uczyć.

Wybór nauczyciela w praktyce nastęrcza niekiedy trudności, ale cofać się przed niemi nie wolno.

Przedewszystkiem rozumni rodzice starają się poznać osobę, której dzieci swe mają powierzyć; wypytują więc nietylko o świadectwa szkolne, patent, znajomość języków i muzyki, lecz także o jej uzdolnienie ogólne i pedagogiczne. Jeżeli chodzi o nauczyciela początkowego, zapytujemy przedewszystkiem, czy i o ile studiował pedagogikę, czy zajmował się już małemi dziećmi i w jaki sposób prowadził z niemi naukę. Gołosłowne zapewnienie, a nawet szumny frazes „o metodzie pogładowej“ nie powinien wystarczać, należy wejść w bliższe szczegóły i zbadać, czy istotnie będzie umiał wziąć się do rzeczy. Gdy mamy jednemu nauczycielowi powierzyć wykład wszystkich przedmiotów ze starszemi dziećmi, powinniśmy z góry przewidzieć, że nie znajdziemy takiego, któryby wszystkie nauki w równym posiadał stopniu; bardzo więc na miejscu będą pytania: jaki zakład naukowy ukończył? czy i o ile kształcił się sam po jego ukończeniu? w jakim kierunku prowadzi swe studia naukowe? Do których przedmiotów największe ma zamiłowanie i najlepiej umie wyklądać? W czym jest mniej biegły i czego podejmuje się mniej chętnie?

Jeżeli się okaże, iż kandydat lub kandydatka wprowadzie wszystko wykładają w zakresie gimnazjalnym, ale własna ich wiedza w niczem nie przewyższa tego, co znajduje się w podręcznikach szkolnych; albo że słabą ich stronę stanowią te właśnie przedmioty, na które pragnęlibyśmy nacisk położyć — umowa nie powinna przyjść do

skutku, a oszczędzi się tym sposobem wiele przykrości obustronnych.

O ile sami nie jesteśmy pewni swego sądu, zasięgamy rady pedagogów, specjalistów, przełożonych szkół itp., słowem osób, na których zdaniu można polegać. Należałoby też poznać nauczyciela nie tylko pod względem wykształcenia lecz i charakteru, ale jest to kwestya zbyt skomplikowana a nawet drażliwa, aby można dawać rady pozytywne.

Z wyjątkiem wypadków krańcowych t. j. takich, w których nauczycielowi domowemu dowiedziona została niesumienność, nieuczciwość lub inne większe wykroczenie w stosunku do pracodawców; zarzuty, jakie usłyszymy ze strony tych, w których domu przebywał poprzednio, zazwyczaj w połowie tylko są słuszne: niedobranie się charakterów może pomiędzy ludźmi wytworzyć szereg nieporozumień, doprowadzających do rozstania nawet z osobą najlepszą w świecie, którą gdzieindziej otaczają życzliwością i poważaniem. To samo odnośnie do pochwał: osoba, która nam rekomenduje nauczyciela lub nauczycielkę, pomimo nalegań nie powie nic o ich brakach, bo nie chce swemu protegowanemu popsuć opinii; niekiedy zaś niepodobna mieć o to pretensyi, bo można kogoś znać z najlepszej strony, spotykając go w towarzystwie, pracując z nim wspólnie, a mimo to nie wiedzieć, jakim jest lub będzie w stosunkach codziennych. W tym razie więcej musimy liczyć na swój zdrowy rozum, na znajomość ludzi, niż na czyjekolwiek zdanie.

Skoro poszczęściło się rodzicom w wyborze nauczyciela, należy działać z nim w porozumieniu — ideałem bowiem metodyki jest w tym razie wspólna i zgodna praca.

Wychowanie umysłowe, nauka nie kończy się na lekcyi; po za nią obejmuje ono wiele drobnych lecz ważnych czynników, jak odpowiedzi na zapytania dziecka,

objaśnienia okolicznościowe, dotyczące przedmiotów i zjawisk najbliższego otoczenia, dobór odpowiedniej lektury, w czem nie nauczyciele, lecz rodzice głównymi są działaczami. Udzielając objaśnień dziecku, przedewszystkiem odwołajmy się do istniejących już w umyśle pojęć, które wiążą się z danym przedmiotem. Jakże wypełni to zadanie matka, która nie wie, co właściwie jej dziecko umie, jakie posiada wiadomości z każdej dziedziny? Odpowiedź jej, niedość przystępna, zamiast nauczyć, sprawi tylko zamęt w małej główce. Nieraz znów wypadnie, nie czekając pytania, zwrócić uwagę dziecka na to lub tamto, pokazać na wsi czy w mieście rzecz niejedną, opowiedzieć zdarzenie historyczne lub legendę, przywiązaną do pewnej miejscowości; cóż w takim razie za punkt wyjścia posłuży, jeśli nie znamy z całą dokładnością umysłowego widnokręgu słuchacza? Natomiast jakież się wdzięczne tutaj otwiera pole dla matki, która stale interesuje się nauką swych dzieci; może ona przy sposobności wskazywać w otoczeniu to, co się wiąże ze słyszanyymi przez nie wykładami i wynajdywać liczne zastosowania nabytych wiadomości do praktyki, do życia, lub podsuwać książki odpowiednie poziomowi umysłowemu i usposobieniu czytelników. Lecz nie tylko dla dobra dzieci, ale i dla własnego spokoju, dokładna znajomość ich postępów jest konieczną.

Nauczycielkom zdaje się nieraz rzeczą ogromnie przykrą owo wypełnianie coraz to innych wymagań, słuchanie bodaj najdelikatniejszych wymówek; lecz gdyby weszły czasami w położenie matki, do której mimowolną czują urazę, miejsce gniewu zajęłoby szczere współczucie. Matka jest niby niezależną od nikogo kierowniczką wychowania, wszyscy jej to przyznają; przecież każdy krewny, każda przyjaciółka, sąsiadka lub znajoma czuje się w obowiązku czynić jej rozmaite uwagi w tym przedmiocie, a macierzyńskie sumienie odezwie się nieraz niespokojnie: „Może mają słuszność? może należałoby iść za tą radą?”

Innym razem ktoś nawpół żartem, nawpół seryo znacznie egzamin, dzieciak się zmiesza lub nie zrozumie pytania, matce przykro, że nie popisała się jej pociecha, z bólem więc serca słucha tysięcznych nauk o edukacji, ale nazajutrz dalejże na nauczycielkę.

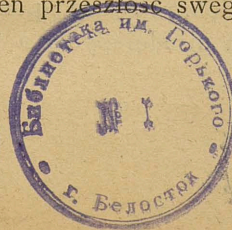
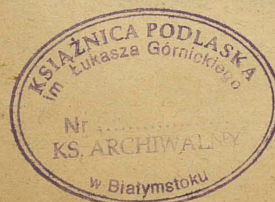
Gdyby jednak matka interesowała się wykładem nie w chwili, gdy ktoś zwróci na to uwagę, lecz zawsze, sceny takie nie miałyby miejsca. Nie trułoby jej spokoju zdziwienie osób trzecich, że dzieci jej tego lub owego nie uczyły się jeszcze, tą a nie inną metodą, według tej a nie tamtej książki są prowadzone; nie doznawałaby tyle przykrości z powodu, że jej córeczka lub synek mniej są w naukach pósunięci od swych znajomych rówieśników, gdyż wiedziałyby, co i w jakim celu czyni nauczycielka, a przytem rozumiałyby dla czego tak, a nie inaczej postępuje; niekiedy zrobiłaby jej jaką uwagę, a nawet zarzut, lecz przewodnią jej myślą nie byłoby upokorzenie nauczycielki. Owszem, zarzut ten stanowiłby tylko pobudkę do zobopólnego rozpatrzenia programu i szczegółów wykonania, z wyłączeniem ze stron obu względów miłości własnej i wiary w swoją nieomylność. O! bo dla nauczycieli współudział rodziców jest pożądanym. Sztuki nauczania nie można osiąść odrazu, lecz zdobywamy ją stopniowo przez studyowanie dzieł specjalnych, a przedewszystkiem przez doświadczenie. Dzielić się zatem swoim doświadczeniem z nauczycielami jest zobopólnie dla stron obu z niezmierną korzyścią.

II.

Audiatum et altera pars! Zarysowawszy w krótkości obowiązki rodziców, zwracamy się z kolei do nauczycieli, aby rozważyć wraz z nimi, jak postępować należy wobec wymagań pracodawców.

Za pierwszy warunek postawimy tu—umiejętność słuchania, polegającą na dobrem zrozumieniu, czego właściwie od nas żądają, na takim przeniknięciu myśli mówiącego, aby przy wykonaniu jego wymagań, wszelkie zapytania odnośnie do szczegółów były zbyteczne. Nauczyciel spokojny, taktowny, nie unoszący się po usłyszeniu jakiegoś fałszywego poglądu i biegły w swoim zawodzie, zdolnym będzie w razie potrzeby przekonać rodziców, że żądanie ich sprzecznym jest z pedagogiką lub niepodobnym do spełnienia. Ażeby jednak osiągnąć to w zupełności, niedość posiadać wymienione wyżej przymioty, trzeba jeszcze władać inną potęgą — budzić zaufanie swem wykształceniem, swoją wyższością umysłową. Zdarzało nam się obserwować dwie pełne dobrych chęci osoby, które przecież lekceważyły się wzajemnie dla bardzo błahej napozór przyczyny: dla różnicy źródeł, z których czerpały wiedzę. Matka, osoba już starsza, była przywiązana do pewnych książek, metod, które oddawna wyszły z użycia, podczas gdy młodziutka nauczycielka stała na dzisiejszym poziomie nauki. W innym domu quasi-postępowi rodzice chwyтали się gwałtownie wszystkiego, co im najświeższa reklama dziennikarska zachwalała, a nauczycielka, zbrojna doświadczeniem, obstawała przy rzeczach wypróbowanej wartości. Na wszystkie dowodzenia nauczycielki znaleziono najsilniejszy argument: „Wszakże pani tej książki (metody, środka i t. p.) nie zna, dlaczegóż ją pani potępia?” Niestety! istnem niepodobieństwem znać wszystkie podręczniki i metody, środki i środki pedagogiczne, jakie były lub są w użyciu. Niemniej, dobry nauczyciel winien nie tylko wiedzieć, jak i co czynić należy, ale sięgnąć do źródła, z którego wypłynęły te wszystkie zasady i przepisy, aby wyjaśnić sobie: dlaczego i w jakim celu tak postępować trzeba? Co więcej, znać powinien przeszłość swego przedmiotu, wie-

10868



dzieć, jak przedtem uczono i w czym leżał błąd dawnego systemu; znać teraźniejszość, a zwłaszcza kwestye, względem których zdania pedagogów i publiczności są podzielone; a zarazem umysłem sięgać w przyszłość, podążać za postępem czasu, z którym się wszystko rozwija i doskonalili. Tak pojęte wszechstronne wykształcenie pedagogiczne jest siłą, którą uznać muszą rodzice i ono stanowić winno ideał młodych adeptów i adeptek sztuki nauczycielskiej. Że ideały jednak dla małej tylko części są dostępne, musimy niższe trochę żądanie postawić, jako nieodwołalne dla wszystkich, którzy chcą sumiennie i umiejętnie spełniać podjęte obowiązki.

Niechaj każdy, kto bierze posadę prywatnego nauczyciela, zechce zawczasu obznajmić się dokładnie z programem, obowiązującym w zakładach naukowych, a będzie mógł z większą pewnością decydować o przygotowaniu ucznia do danej klasy; niech zechce dowiedzieć się od starszych kolegów o rozpowszechnionych zapatrywaniach rodziców, którzy edukację dzieci prowadzą w domu, aby mógł dobrze zdać sobie sprawę, do czego będzie się musiał stosować, a czemu dla dobra wzrastającej generacji należałoby przeciwdziałać; niech wreszcie uważa za swój obowiązek: poznać najlepsze podręczniki w każdej gałęzi wiedzy, którą wyklada, oraz rzeczywistą wartość podręczników, cieszących się wśród ogółu wziętością, a to wszystko ułatwi mu znacznie porozumienie się z pracodawcami. Niezawsze jednak nawet światłemu i taktownemu nauczycielowi udaje się przekonać rodziców o niesłuszności ich żądania; w wielu razach musi ustąpić; czyż wówczas zrywać zupełnie powinien z racjonalną metodą wykładu? Bynajmniej! Teraz właśnie trzeba sobie uprzytomnić zasady pedagogiczne, aby nauka wydała dobre owoce, pomimo że jest prowadzoną w warunkach utrudnionych, a więc, czyniąc pewne

ustępstwa wymaganiom rodziców, łagodzić zarazem ich szkodliwość całą siłą swej wiedzy pedagogicznej ¹⁾.

Niema trudnego położenia, którego szkodliwości nie możnaby zmniejszyć; lecz należy zabierać się do tego dopiero wówczas, gdy nie pomogło szczere przedstawienie rzeczy rodzicom. Zachęcając więc nauczycieli do możliwych ustępstw, niemniej sprawę tę polecamy rozważyć ojców i matek, których obowiązkiem nie dopuszczać do takich przeszkód w prawidłowym rozwoju dzieci.

Z pokoju dzieciennego do szkolnego.

Rodzice często zapytują, w jakim wieku dziecko powinno zacząć się uczyć? Na to jest jedna tylko odpowiedź: wtedy, gdy będzie mogło uczyć się bez szkody dla zdrowia i umysłu. Jeżeli sześciolatek malec rozwija się dobrze fizycznie, jest zdrow i silny, jeżeli włada dostatecznie własnym językiem, jeżeli umie zapanować nad swą ruchliwością i skupić uwagę, czy to przy zajęciu ręcznym, czy podczas naszego opowiadania; jeżeli nadto odczuwa potrzebę nauki, zadając pytania, dotyczące tego, co widzi i słyszy w otoczeniu — możemy śmiało zamienić okolicznościowe pogadanki na systematyczne lekcye, dodając nawet do nauki o rzeczach i opowiadań, które rozpoczęliśmy wcześniej, początki czytania i pisanie, dobrą prowadzone metodą. Jeżeli jednak dziecko w tym wieku jest wątłe, słabowite, szybko się nuży nawet w zabawie, nie rozumie drobnej bajeczki, prostym napisanej językiem, nie ma tyle wytrwałości, aby pięć minut w ten sam zajmowało się sposob, gdy zaś chcemy z niem po-

¹⁾ Dalsze rozdziały niniejszej pracy dostarczą czytelnikowi przykładów postępowania w takich trudnych razach.

gawędzić, słucha bezmyślnie, lub wyraźne daje oznaki znudzenia,—nie zmuszajmy go do książki jeszcze rok cały. Postarajmy się natomiast wzmocnić je fizycznie, postarajmy się wynaleźć jaką zabawę lub zajęcie ręczne, któreby w niem żywy budziło interes—niechaj się rusza, patrzy, słucha, a tym sposobem wyrabia niezbędną do nauki uwagę. Inaczej, wyrządzimy dziecku krzywdę, której skutki odbić się mogą na całym jego dalszym życiu.

Oto np. malec, który może odznaczyć się kiedyś wybitnymi zdolnościami w pewnym specjalnym kierunku, lecz w dzieciństwie rozwija się powoli, jakby oszczędzał siły na przyszłość; nie zrozumiano tego, zapędzono chłopca zbyt wcześnie do nauki, uznano za nieuka i zniechęcono go do pracy porządnej i systematycznej. Wprawdzie rzeczywiste zdolności okażą się prędzej czy później i ów osławiony nieuk stanąć może wysoko, ale nikt tego dokładnie nie obliczy, ile wychowawcy postawili mu zapór do prawidłowego rozwoju.

A oto wypadek przeciwny. Mamy dobrego, potulnego chłopczykę, którego zdolności nie przechodzą średniej miary, lecz matka w zaledwie 5-letnim malcu nadzwyczajną upatrzyła inteligencję, i przedwcześnie zapędziła do książki. Cóż stąd wynika? Umysł cudownego dziecka, po dwóch lub trzech latach nadmiernych wysiłków, okazuje reakcję—i niedoszły geniusz staje się coraz mniej zdolny do pracy umysłowej.

Niektóre matki, przerażone podobnymi wypadkami, taki z nich wyciągają wniosek: „Nie udała się tam nauka, bo odrazu traktowano ją poważnie: dziecko trzeba na-przód oswoić, zachęcić, uczyć zabawką.“ Od takiego rozumowania jeden krok tylko do systemu, który pozwalam sobie nazwać *sentymentalnym*, a w zastosowaniu taką mniej więcej przybiera formę: Dla oswojenia dziecka z nauką, matka zajmuje się niem sama, lecz nie przeznacz

na ten cel żadnej stałej wśród dnia godziny, nie układa sobie żadnego planu, nie czyni żadnych przygotowań do pracy nad rozwijaniem umysłu dziecka, nie rozważa ani celu, ani środków tej pracy, bo to pedantyzm zbyt-czny. Córeczce przecież wszystko jedno, kiedy i w jakich okolicznościach pokaże się jej parę liter w tytule gazety, innym razem, ot tak dla zabawki, polecą się małej papużce powtarzać za sobą kilka wyrazów francuskich, można ją też wyuczyć jakiej dłuższej bajeczki dla popisu przy gościach; można opowiadać coś pouczającego, a w razie braku czasu lub konceptu dać dziewczątka do rąk książkę pełną rycin do oglądania: wszakże i stąd dzieci odnoszą korzyść.

Niestety! korzyść to bardzo problematyczna. Dziecko, prowadzone w ten sposób do jakiego 8-go lub 9-go roku życia, przywyka uważać naukę za jedno z zabawą, nie rozumie potrzeby skupienia uwagi przy lekcji, dokładności w zadaniach, a tem mniej porządnej i starannej pracy, sumiennego spełniania obowiązków; przywyka do niedbalstwa, roztargnienia i nieakuratności. Co gorzej, nieprzyzwyczajone do myślenia, do zastanawiania się nad każdą odpowiedzią, do zdawania sobie sprawy z tego, co z ust matki słyszało, do rozumienia tego, co za nią powtarza, jest w późniejszym czasie niesamodzielne, niezaradne, gorzej obserwuje i mniej logicznie myśli od dzieci, które poprzednio nie uczyły się wcale.

Gdy starsze dzieci mają już nauczyciela lub nauczycielkę, a najmłodsza pociecha zbliża się do wieku szkolnego, przyprowadza ją matka pewnego pięknego poranku na lekcję rodzeństwa i oznajmia, że nie idzie jej bynajmniej o naukę właściwą: niech dziecko tylko się przysłuchuje, jak inni się uczą, a jeśli by zbywał jakiś kwadransik lub pół godzinki czasu, to już będzie dla niego. Nauczycielki i nauczyciele zazwyczaj nie robią kwestyi

o taką drobnostkę, a przecież.... nie mogę pochwalić zgodności ich w tym względzie. Bo zważmy tylko: nauczyciel, choćby najwznioslej, najszlachetniej pojmował swe zadanie, najdalej stał od podobieństwa z pedagogicznym rzemieślnikiem, który o tyle pracuje, o ile mu płacą — jest tylko człowiekiem i jako człowiek ma skłonność spełniać wszelkie swe obowiązki w sposób, któryby jak najmniej przyczyniał mu kłopotu. Wie on, że gdyby zajął się malcem zbyt gorliwie, mogłaby stąd wyniknąć strata dla starszego ucznia, do którego został umówiony. Niech lepiej Jaś nic nie umie, byleby Franek zdał do gimnazjum, bo o to mieliby rodzice pretensję. Franek więc się uczy, a Jaś słucha, nie rozumie i nudzi się; zalecono mu być cicho i pytaniami nie przeszkadzać bratu, więc milczy i dochodzi do przekonania, iż lekcya to nic zabawnego.

Racjonalne nauczanie powinno być dalszym ciągiem tej pracy, która od pierwszych chwil życia nieświadomie w umyśle dziecka się odbywa, a poznanie otaczającego świata ma na celu. Należy tu prowadzić dzieło, któremu swobodne pogadanki z matką dały początek, słowem konieczna jest wtedy nauka o rzeczach, poprzedzająca czytanie i pisanie i równoległa z niem postępująca. Lecz cóż nauczyciel zrobić może przez kwadrans, zwłaszcza wobec poglądów rodziców Jasia, którzy uważaliby za złe, że ten czas poświęci się na jakieś pogadanki i opowiadania, zamiast uczyć czytać? Rad nie rad, godzi się biedny pedagog z losem, każe dzieciakowi parę wierszy przeczytać, podpisze jakieś kreski i na tem poprzestaje; — na rozwijanie zaś postrzegawczości i myślenia, na nadawanie nauce żywotnego interesu, nawet na konieczne objaśnienia absolutnie brak czasu.

Wbrew własnemu przekonaniu zrzec się on też musi później wszelkich robót samodzielniejszych. Jasio pisze

w czasie lekcyi Franka, jeśli więc zadać mu ćwiczenie, zmuszające do myślenia, przerywa mu wykład częstem pytaniem: czy tak, proszę pana? albo płacze wobec napotkanej trudności i znów przeszkadza bratu, który teraz właśnie przed samym egzaminem najwięcej ma roboty. Jedyna więc rada: kazać przepisywać po kilka stronic odrazu; uczeń będzie zajęty i nie będzie nikomu zawadzał. Wszystko w ten sposób daje się pogodzić; tylko.... za lat parę usłyszymy utyskiwanie na niechęć i niezdolność do nauki dużego już Jasia, a przy zmianie nauczyciela kwestya braku dobrych początków z pewnością na wierzch wypłynie.

Widząc z tych przykładów, że postępowanie podobne nie prowadzi do celu, uczynimy z niem rozbrat zupełny; nie zaczynamy nauki wcześniej niż w połowie siódmego roku (mówimy o dzieciach przeciętnej inteligencji), lecz w tym terminie przystąpmy do dzieła z całą gorliwością i z należytem uwzględnieniem zasad metodyki.

A teraz parę uwag co do zachowania się wychowawców w tej ważnej dla dziecka chwili. Staraniem ich być powinno, aby dziecko nie zasiadło do pierwszej lekcyi z jakimś bezpodstawnem uprzedzeniem. Chłopiec, którego często straszono słowami: „Jak będziesz niegrzeczny, przyjmę do ciebie nauczyciela,“ dziewczynka, której mówiono: „Jesteś nieuważna i roztrzepana, dam ci więc nauczycielkę, która się bardzo ostro z tobą obchodzić będzie,“ bywają tak zaleknieni, że najłagodniejsza osoba z trudnością zjedna sobie ich zaufanie — rozsądna więc matka ani sama tak się nie odzywa, ani starszym dzieciom na straszenie nauką i nauczycielem nie pozwala.

Wyśmiewanie się z osoby, która ma udzielić dziecku pierwszych początków, lekceważenie jej w obecności malca również jest niestosowne.

Powiem nawet, że i naodwrot, przesadzone pochwały, które matka wygłasza dla wzbudzenia większego szacunku do nauczycielki, jakkolwiek dla usposobień bierniejszych stanowią dobrą suggestyę, wprost przeciwny odnieść mogą skutek z dziećmi o wczesnie rozbudzonym zmysle krytycznym. Malec taki pozna, że nie bez pewnego celu wysławiają przed nim nauczycielkę i będzie o tem pamiętał, gdy później zdarzy mu się być świadkiem jakiegoś nieporozumienia między tą doskonałością a matką. Jeśli w kilka lub w kilkanaście miesięcy nastąpi zmiana nauczycielki i z kolei rzeczy, nowo przyjeta będzie wynoszona pod niebiosą, a poprzednia ganiona, wtedy w głowce jego może błysnąć myśl, że mamusia nie zawsze mówi prawdę. I niejako ma słusznosc! Pocóż dziecko w błąd wprowadzać? Zaczyna się uczyć, niech się dowie, że to nic trudnego ani przykrego, ale że też to nie żadna zabawka, i że powinno słuchać nauczyciela tak, jak rodziców. Powiemy nadto, że nauczyciel lubi dzieci, że bać się go nie należy, ale śmiało odpowiadać na każde zapytanie i zapytywać, gdy się czego nie wie, lub nie rozumie.

Obowiązkiem matki jest wybrać pokój i godzinę na lekcye, oraz usunąć to wszystko, coby rozpraszało słabą z natury uwagę dziecka. Nie powinno ono mieć lekcyi w pokoju, przez który co chwila ktoś przechodzi, przerywa, rozmawia z nauczycielką lub ją odwodzi; zabawki, przysmaczki, pieski, kotki, ptaszki i wszelkie przedmioty dla oka i mysli malca nęcące, winny być usunięte z pokoju szkolnego; niedobłą w nim jest również obecność starszego rodzeństwa, śmiejącego się z jego niedokładnych odpowiedzi, a tembardziej osób starszych, których się dziecko wstydzi—jedynie rodzice stanowią pod tym względem wyjątek.

Zważmy też, że nie w każdej godzinie dziecko równie chętnie uczyć się może; malec głodny przed samym

obiadem, albo śpiący i zmęczony po odbytej przechadzce, nie może z taką energią pracować, jak np. rano, po śniadaniu, gdy jeszcze żadne silniejsze wrażenie nie opanowało jego świeżego, wypoczętego umysłu.

Troskliwi rodzice pomyślą o wielu innych jeszcze rzeczach. W pokoju szkolnym urządzią siedzenie tak, aby dziecko nie potrzebowało się garbić nad książką lub kajetem, stół każą tak ustawić, aby światło było dostateczne i nie psuło wzroku, a przedewszystkiem zbadają z pomocą lekarza i poinformują w razie potrzeby nauczyciela o wadach organicznych chłopca lub dziewczyny, które nie pozwalają wymagać od nich tyleż, co od zupełnie zdrowych osobników.

Nauczyciel, przed rozpoczęciem właściwej nauki, powinien poznać swego ucznia czy uczennicę, oraz nauczyć dziecko odpowiedniego zachowania się przy lekcyi. Pierwsze skutecznia przez swobodną pogadankę z malcami, przez pilną obserwacyę, przez umyślne próby w celu zbadania zasobu wyobrażeń, siły pamięci, uwagi, zdolności myślenia i t. p. — drugie osiągnięte przez taktowne postępowanie w pierwszych dniach nauki. Nie zrażajmy dzieci wielką surowością, nie przestraszajmy burczeniem za każdą drobnostkę, nie doprowadzajmy do znudzenia wyliczaniem wymagań, których dziecku niepodobna nawet spamiętać — lecz z drugiej strony, nie bądźmy sentymentalnie pobłażliwi na początku, aby nie wpaść później w przeciwną ostateczność. Bez gniewu lecz stanowczo wymówmy za każdym wybrykiem zbyt swawolnego malca: „tego przy lekcyi robić nie można,“ aby wiedział, iż jest to regułą, od której pod żadnym pozorem uchylić się nie zdoła. Jeżeli to zaniedbamy w samych początkach, później nie będziemy w stanie utrzymać należytej karności. Natomiast możemy i powinniśmy odróżnić pierwsze lekcye od następnych wymaganiami, jakie umysłowi dziecięcu stawiamy.

Później wyznaczmy normę długości lekcji i ułożymy plan, którego stale trzymać się będziemy; w pierwszych dniach nie uważajmy w tym względzie na zegar, tylko na wyraz twarzy i zachowanie się ucznia. Skoro dostrzeżemy, iż uwaga jego słabnie, przerwijmy lekcję i zrobmy pauzę nieco dłuższą, niż to później czynić będziemy. W pierwszych dniach wszystkie zapytania i ćwiczenia powinny być łatwe i zajmujące, aby dzieciak w nich zasmakował i nabrał wiary w swe siły, co będzie najlepszym do dalszej pracy przygotowaniem. Sztuką dobrego nauczyciela jest tak postępować w pierwszych tygodniach, iżby dziecko przyzwyczało się stopniowo do uwagi, dokładności w odpowiedziach i zadaniach, przyzwyczajenia się w czasie lekcji, a mimo to nie poczuło, kiedy się skończy dla niego oswajanie z nauką, a zacznie trud właściwy ¹⁾.

Czem się kierować przy układaniu programu?

Dzieci, z którymi nauka domowa ma do czynienia, dadzą się podzielić na dwie kategorie: jedne uczą się w domu tylko czasowo, przygotowują się bowiem do szkoły, drugie poprzestać mają wyłącznie na domowej edukacji. Dla pierwszych kwestję programu rozstrzygamy w chwili, gdy wybieramy zakład naukowy, gdzie w przyszłości mają pobierać wykształcenie i przysposabiamy dzieci do niego; odnośnie do drugich, rodzice i nauczyciele muszą się uprzednio porozumieć bliżej, biorąc za podsta-

¹⁾ Czytelników, pragnących bliżej rozpatrzyć kwestję, poruszoną w niniejszym rozdziale, odsyłamy do dziełka H. Wernica: *Pierwszy rok nauki systematycznej*, które warto polecić wszystkim nauczycielom początkowym.

wę bądź to program jakiejś szkoły, bądź obmyślając samodzielnie inny.

Samodzielne układanie programu następcza niemałe trudności. Zastanówmy się nad warunkami, którym program nauki zadość czynić powinien.

Pod nauczaniem rozumiemy bezpośrednie wprowadzenie do umysłu pewnej wiedzy faktycznej. Lecz wiedza ta, sama przez się, nie jest głównym i jedynym nauczania celem; jest ona tylko środkiem, służącym do odpowiedniego ćwiczenia, doskonalenia intelektualnej siły człowieka, oraz do nadania właściwego kierunku interesowi umysłowemu; na równi bowiem z wychowaniem moralnym, nauczanie, wprowadzając do umysłu pewne grupy wyobrażeń, oddziaływa pośrednio na uczucia i wytwarza cały szereg przyzwyczajzeń i pobudek dla woli, a tem samem jest jednym z czynników w kształceniu charakteru człowieka.

Najczęstszym błędem przy układaniu programów nauki przez rodziców i nauczycieli jest, że mają oni zwykle na oku tylko materialne zadanie nauczania, polegające na przyswajaniu wiadomości, a pomijają lub opacznie pojmują cel jego formalny, wychowawczy. Stąd zazwyczaj praca uczenia się jest dla dzieci naszych zbyt ciężka, a jej rezultaty względnie dołożonych wysiłków za słabe.

Chcąc, aby córka była wykształconą, matka każe jej wykładać możliwie najwięcej przedmiotów, nauczyciel zaś i nauczycielka starają się wtłoczyć w głowę dziewczęcia jak najwięcej szczegółów, dowodząc, że każda wiadomość się przyda. Zapewne; ależ trzeba się liczyć z twardymi warunkami rzeczywistości i z psychologią dziecka. Nauka dzisiejsza to owoc ciężkiej pracy tysiąca pokoleń, każda jej oddzielna gałąź i tej gałęzi najdrobniejsza gałązka wypełnia całe życie mozolnych poszukiwań specjalisty, obdarzonego nadto wybitną zdolnością i zamiłowaniem w danym kierunku. A wy chcecie, aby dziecko przyswoiło sobie olbrzymi ten materiał w przeciągu lat kilku

zaledwie i to w okresie, gdy umysł jego nierozwinięty najmniej jest usposobiony do poważnej, naukowej pracy. Przecież nauczanie i uczenie się wymaga czasu, a już ze względu na samo zdrowie, tak ciała jak umysłu, zbrodnią byłoby trzymać dziecko nad książkami od rana do wieczora.

W ciągu okresu na naukę przeznaczonych mogą zajść jakieś nieprzewidziane przerwy, a nawet w pewnych okolicznościach dziecko, wcześniej powołane do życia praktycznego, nie będzie mogło ukończyć rozpoczętej na szeroką skalę edukacji; jakiż pożytek przyniesie wówczas cała nasza gorliwość? Za najmniejsze złe można uważać brak zakończenia tego lub owego kursu, albo małą gruntowność; luki te bowiem dałyby się łatwo zapełnić, gdyby człowiek chciał i umiał sam dalej się kształcić. Główne złe właśnie w tem leży, iż młodzież, kończąca edukację, nie posiada tej woli i tej umiejętności. Nie pomyśleliśmy o rozbudzeniu interesu do wiedzy, nie wyewiczyliśmy zdolności do samodzielnej pracy umysłowej; cały więc ładunek faktów i fakcików na nic: pamięć przechowywać go będzie czas jakiś, później rozprysnie się on i trwać będzie w postaci fragmentów bez związku, wreszcie i te zaczną się stopniowo zacierać, aż nakoniec znikną bez śladu.

Nie! nie ilość faktów, ale ich jakość, ich związek, a przede wszystkim użytek, jaki z nich umysł czyni, stanowi rzeczywistą wiedzę i orzeka o wartości nauczania. Nauka szkolna powinna czerpać swą treść ze wszystkich dziedzin wiedzy, lecz z każdej wybierać takie tylko fakty i pojęcia, które stanowią samo jądro rzeczy, które ułatwiają poznanie i zrozumienie innych, które są w swoim rodzaju typowe, zawierają cechy wspólne całej grupie przedmiotów. Około nich skupiamy pewną ilość szczegółów przede wszystkim takich, któreby budziły trwałe i sil-

ny interes w danym kierunku, oraz takich, które się dobrze nadają do ćwiczenia pewnej zdolności szczególnej np. postrzegawczości, zmysłu kombinacyjnego, rozumowania, i t. p., co wszystko można nazwać kształcącymi pierwiastkami nauki.

Pierwszem zadaniem przy układaniu programu będzie: oznaczyć minimum najkonieczniejszych wiadomości, które uczeń posiadać winien. To minimum rozszerzamy przez dołączenie większej liczby szczegółów w razie, gdy mamy do czynienia z umysłem bystrym, który sam domaga się wiedzy: z uczniem, który tyle czasu może poświęcić nauce, iż starczy go nie tylko na elementarne, lecz na średnie i wyższe wykształcenie. Przeciwnie, jeśli mamy do czynienia z dzieckiem słabych zdolności, któremu nauka z wielkim przychodzi trudem, albo z takim, które mało ma czasu przed sobą i musi z konieczności poprzestać na mniejszym zakresie wiedzy, zacieśniamy nieco program, wyrzucając z niego bez skrupułu szczegóły, które są wprawdzie ważne dla specjalisty, lecz nie mają ogólniejszego znaczenia; pozostawiamy jedynie rzeczy podstawowe i kształtujące.

Drugim z rzędu zadaniem wychowawcy będzie rozłożenie materiału na lata nauki. Jeżeli jako cel nauczania przyjmieny harmonijny rozwój wszystkich zdolności i wytworzenie wielostronnego interesu; jeżeli wraz z Herbertem uznamy, że kształcenie umysłowe dotyczyć powinno zarówno sfery poznania, jak sfery współczucia¹⁾; jeżeli pojmujemy wreszcie, że żadna zdolność nie może

¹⁾ Poznanie odnosi się: do rzeczy i ich różnorodności (interes empiryczny), praw, które niemi rządzą (spekulacyjny), objawów piękna (estetyczny); współczucie zaś budzimy: dla ludzi (interes sympatyczny), społeczeństwa (społeczny), a nadto rozważamy stosunek obojga do Najwyższej Istoty (interes religijny).

być należycie wyćwiczona, żaden interes dostatecznie rozbudzony, gdy zacieśnimy go do jednej szczególnej kategorii rzeczy lub zjawisk: przyznamy, że liczba przedmiotów, wchodzących w skład nauczania, musi być dość znaczna.

Otóż nasuwa się pytanie: czy wszystkich lub przynajmniej większej ich części powinno dziecko uczyć się jednocześnie? Czy też początkowo zajmować się powinno jedną lub kilkoma naukami, a po ukończeniu ich kursu przystępować do innych? Jedno i drugie ma swoje dobre i złe strony. Naturalny rozwój umysłu dziecięcego postępuje jednocześnie w wielu kierunkach; jedne zdolności mogą wprawdzie rozbudzić się trochę wcześniej, drugie — trochę później; w pewnym okresie jakaś jedna władza lub popęd może mieć wyraźną przewagę; lecz bądź co bądź dziecko w każdej chwili swego życia poznaje w swem otoczeniu i interesuje się przedmiotami bardzo różnorodnymi, a w życiu jego wewnętrznym i pamięć, i wyobraźnia, i postrzegawczość i rozumowanie równie ważną odgrywa rolę; nienaturalnem więc i szkodliwem byłoby nauczanie, którego program nie byłby dość urozmaicony, aby mógł wszystkim potrzebom umysłowym dziecka zadość uczynić. Z drugiej strony znowu, wiemy z doświadczenia, że jednocześnie zajmowanie się wielu przedmiotami utrudnia pracę pamięci i powoduje zbytne rozproszenie uwagi. Że zaś umiejętność skupienia uwagi, dobre uświadomienie poszczególnych wyobrażeń, trwałe przyswojenie elementów wiedzy, są pierwszymi warunkami wszelkiej nauki, przeto właśnie jednostajność programu jest pożądaną.

Stajemy wobec sprzeczności, lecz sprzeczność to pozorna tylko. Można rozwijać dziecko wszechstronnie bez rozproszenia jego uwagi; czynimy to zaś wówczas, gdy nie rozrywamy treści nauczania między wiele szumnych tytułów, lecz ześrodkowujemy ją około niewielu punktów

głównych; gdy jeden i ten sam przedmiot dajemy poznać z coraz to innej strony, powołując wszystkie władze umysłu do działania; gdy jednocześnie udzielone wiadomości z różnych dziedzin umiemy z wiązać w jedną całość.

Ilość przedmiotów, wykładanych w pierwszych latach, musi być mniejszą od liczby nauk w późniejszym okresie nauczania.

W samych początkach nauki wszystkie jej cele spełniają dostatecznie dwa przedmioty: nauka języka, w której skład oprócz pisania i czytania wchodzi opowiadanie powiastek moralnych, uczenie wierszyków i piosenek, i to jest pierwszym ziarnem kształcenia humanitarnego; oraz nauka o rzeczach, będąca takimże zawiązkiem nauczania przyrodniczego.

Po niejakiem czasie opowiadanie powiastek zaczynaemy przeplatać ustępami z historii biblijnej, co się przetwarza stopniowo w wykład religii, traktowany jako przedmiot odrębny; przy nauce o rzeczach znów, po udzieleniu pierwszych pojęć ilości (liczenie przedmiotów i ich części), wyodrębniamy po pewnym czasie pogadanki, odnoszące się do tego przedmiotu i wprowadzamy osobny wykład arytmetyki. Później, obok religii i języka ojczystego, na planie zaczynają figurować języki obce i historia; nauka o rzeczach schodzi z pola, pozostawiając jako swe następczynie: geografję i nauki przyrodnicze.

Takim porządkiem program nauki z każdym rokiem się rozszerza i oczywiście liczba przedmiotów wzrasta stopniowo. Zachodzi teraz pytanie, kiedy to rozszerzenie programu jest pożądanem, innemi słowy: kiedy rozpocząć systematyczny wykład każdej nauki poszczególniej? Na to bardzo łatwo odpowiedzieć: wtedy, gdy umysł ucznia jest dostatecznie przygotowany do jej przyjęcia. Trudniej jednak zastosować w praktyce tę zasadę ogólną. Sztuka nauczania na tem polega, aby umieć nowe wiadomości

nawiazywać do wyobrażeń już istniejących w umyśle, budzić interes do nowego przedmiotu przez odwoływanie się do istniejących już pobudek, uczuć i zamiłowań. Dobry nauczyciel umie ten sam przedmiot równie jasnym i interesującym uczynić dla uczniów niejednakowo przygotowanych. Najmniejszą przeszkodą jest tu brak wiadomości czysto naukowych; np. jakkolwiek geografia jest bardzo ważną nauką pomocniczą dla historii, zazwyczaj zaczynamy nauczanie historyczne w okresie, gdy znajomość geografii jest jeszcze bardzo powierzchowną; jakkolwiek fizyka wspiera się na matematyce, elementarne z niej wiadomości są całkiem dostępne dla uczniów, których wiedza matematyczna nie sięga po za cztery działania. „Dajcie mi punkt podpory, a ziemię z miejsca poruszę!” ten wykrzyknik Archimedes a nauczyciel w danym razie może zastosować: dźwignią jego — skierowanie uwagi ucznia na przedmiot lekcji, punktem podpory — wyobrażenia już nabyte, żywe, świeże, ułatwiające przyjęcie nowych; niech choć jedno takie wyobrażenie istnieje dla każdego punktu naszego wykładu, sprawę uważać możemy za wygraną. Rzeczywista trudność dopiero tam się zaczyna, gdzie w umyśle niepodobna znaleźć punktu podpory; dziecko nie posiada takich wyobrażeń, któreby mogły posłużyć za klucz do zrozumienia elementów nowej nauki, a nadto nie okazuje zainteresowania do żadnego przedmiotu, będącego w związku z jej treścią, gdyż nie rozbudziły się jeszcze te zdolności, które przy nabywaniu danej nauki przeważną grają rolę. Niepodobna wyklądać geografii dzieciom, które nie znają o tyle swego najbliższego otoczenia, iżby na podstawie porównania z niem można im było dać pojęcie o różnych kształtach lądu i wody; niepodobna zaczynać fizyki z uczniami, których żadne zjawisko widziane nie zaciekawia, nie pobudza do zapytania: jak i dla czego się to dzieje?—na nic się nie zda wyklądać historię literatury

uczniom, zupełnie jeszcze obojętnym na rozwój oświaty i piśmiennictwa, a cóż dopiero niezdolnym zrozumieć dostępnych nawet utworów, które im czytać każemy.

Nie róbmy więc próżnych wysiłków; słusznie mówi ks. Holak, w obrazowy sposób malując trudności nauczania: „Ktoby w porze zimowej przedsięwziął po rzece, pokrytej lodem, prowadzić znaczniejszy statek, mógłby, rąbiąc lód, cokolwiek go posunąć, lecz praca byłaby daremną, bo po nadejściu wiosny i puszczeniu lodów, bez wielkiego trudu statek na pożądanem stanąłby miejscu. Podobnie dzieje się z przedmiotami umysłowymi. Dane o nich pierwsze zarysy coraz więcej się wyrabiają przy następnych przedmiotach i zbliżają się do rzeczywistych wyobrażeń, jak malarz ze szkicu doprowadza swoje dzieło do podobieństwa pierwowzoru.”

Nauka jakiegokolwiek przedmiotu, rozpoczęta zaważnie, staje się najczęściej męczarnią i dla ucznia i dla nauczyciela, a przytem zupełnie chybia celu: zamiast budzić interes w danym kierunku—zniechęca; zamiast rozwijać umysł—przytępia.

Niemniej jednak i przeciwna ostateczność może być szkodliwą: uczeń traci na tem, gdy pewną nauką zaczynamy go zajmować zbyt późno tj. gdy przeoczyliśmy chwilę, w której do przyjęcia danych wyobrażeń najlepiej był usposobiony. Zdolność każda jest głodem umysłowym, domagającym się zaspokojenia; jeśli tego zabraknie, dwojaki może wyniknąć skutek: albo zainteresowanie czy zdolność skutkiem braku ćwiczenia zanika, albo, nie otrzymując odpowiedniego pokarmu, zadowala się byle jakim i opaczny przybiera kierunek. Jeśli np. nauki przyrodnicze odłożymy na okres późniejszy, okazuje się często, że uczniowie nie są już tak skłonni do bezpośredniego obserwowania przedmiotów i zjawisk, jak przed kilku laty, gdy nade wszystko interesowały ich rzeczy, podpadające pod zmy-

sły; języki obce należy też rozpoczynać wcześniej, aby wyzyskać łatwość, z jaką dzieci przyswajają dźwięki i zwroty mowy,—później przychodzi to trudniej. Jeśli znów, wspierając się na podstawie pseudo-psychologicznej, w samych początkach nauczania będziemy dzieci zajmowali wyłącznie przedmiotami realnymi, nie dając żadnego pokarmu ich wyobraźni — fantazja zbuntowana znajdzie ujście w bezpłodnym marzycielstwie lub pokątnem pożeraniu powieści i romansów, i tak sobie smak popsuje, że nie okaże upodobania w późniejszym wykładzie historii i literatury. Nie powinno więc być zbyt długiego odstępu czasu pomiędzy chwilą, w której umysł dziecka do danej gałęzi wiedzy dostatecznie będzie przygotowany, a tą, w której naukę jej rozpocznie; bądź co bądź jednak pomiędzy tymi momentami musi pewien przeciąg czasu upłynąć, gdyż przy wprowadzaniu nowych przedmiotów liczyć się trzeba z wieloma innymi względami.

Ogólna suma nauki, udzielanej uczniowi w pewnym okresie, powinna odpowiadać ilości energii, jaką umysł rozporządza w danej chwili; wprowadzenie zaś nowego przedmiotu wymaga nieodmiennie zwiększenia pracy ucznia, a w wielu wypadkach zwiększenia liczby godzin nauki. Będzie to więc usprawiedliwione wówczas tylko, gdy pierwotna ich liczba nie doprowadza dziecka do zmęczenia, do zupełnego wyczerpania uwagi, a tem mniej nie odbija się ujemnie na jego zdrowiu; słowem, gdy zdolność do pracy umysłowej zwiększyła się przez ćwiczenie, a poszczególne zadania, które w początkach dużo kosztowały trudu, stały się łatwymi przez częste powtarzanie, a więc przez gruntowne przyswojenie pewnych wspólnych całej ich grupie pierwiastków. W normalnych warunkach postęp tego rodzaju jest ciągły, nie idzie on jednak skokami, lecz bardzo stopniowo, a więc nie należy wprowadzać jednocześnie kilku nowych przedmio-

tów lecz po jednym; nadto postęp ten nie we wszystkich latach jest równy; w rozwoju dziecka obserwować można pewne chwile przyspieszenia i zwolnienia jego tempa; w tych ostatnich tj. w przejściowym okresie ociężałości umysłowej lub w czasie chwilowego osłabienia organizmu nie należy zwiększać wymagań.

Dalej zwracamy uwagę na charakter nowego przedmiotu, na wpływ, jaki wywrze na równomierne ćwiczenie wszystkich władz umysłu. Szkodliwym jest jednoczesne zajmowanie dziecka kilkoma przedmiotami, które wymagają nateżenia umysłu w jednym wyłącznie kierunku. Jako zasadę postawić można, że nie należy rozpoczynać nowego przedmiotu dotąd, dokąd w nauce pokrewnej nie zostaną utrwalone pojęcia trudne do rozróżnienia; np. dziecko nie powinno rozpoczynać czytania w obcym języku, jeśli jeszcze nie czyta płynnie we własnym. Tóż samo stosuje się do późniejszego okresu nauczania. Jeżeli np. do nauki dziecka, które już uczy się dwóch lub trzech języków, wprowadzimy geografję fizyczną albo nauki przyrodnicze, może to dobroczynnie oddziaływać na harmonijny rozwój umysłu; lecz jeżeli temu samemu dziecku każemy się uczyć jeszcze jednego języka, może to wywołać niepomysłne skutki: pamięć przeładowana zbuntuje się i odrzuci bez ceremonii część przyniatającego ją ciężaru, jednorodność zaś wyobrażeń w postaci dźwięków, wyrazów, zwrotów czyni trudniejszym ich rozróżnienie i dobre przyswojenie.

Metoda nauczania.

„Pszczoły zbierają soki z różnych kwiatów, ale z nich robią miód, który jest rzeczywistym ich wytworem, a nie tymiankiem lub macierzanką. Podobnież i uczeń powinien

to, co od innych otrzymuje, przetwarzać na coś całkiem odrębnego, co jego własnem będzie dziełem.“ Tak już przed trzema wiekami pisał Montaigne, a słowa jego mogą służyć za hasło metodyki nowożytnej: wszystkie jej poszczególne wymagania dążą do stworzenia wykładu, któryby ułatwił samodzielną pracę ucznia, polegającą na przyswajaniu wyobrażeń, wewnętrznej ich przeróbce i zastosowaniu.

Przejrzyjmy pokrótce ogólne wskazania metodyczne, które są najczęściej opacznie pojmowane lub stanowią do-tąd kwestyę sporną.

Poglądowość. Umysł ludzki nie próżnuje nigdy, świat bowiem otaczający bezustannie dostarcza świeżego materiału wrażeń, z których powstają następnie wyobrażenia, pojęcia, sądy i dalsze bardziej złożone wytwory ducha. Nie każde jednak wrażenie pomnaża w ten sposób bogactwo umysłu, nie każde zostaje uświadomionem, i z wrażeń do rzędu postrzeżeń przechodzi; do tego bowiem trzeba, aby dana podnieta posiadała dostateczną siłę. Nauczanie liczy się z tem prawem: każde wyobrażenie, które wprowadza do umysłu, musi być tak żywe, iżby je uczeń odrazu uświadomił, z identycznymi utożsamił, i z pośród odmiennych wyróżnił. Najsilniej działa sam przedmiot konkretny, słabiej model jego lub rysunek, jeszcze słabiej znak, jakiś symbol umówiony, a najsłabiej opis. Wszystko więc, cokolwiek uczniowie mogą widzieć w naturze, powinno być im pokazane (a niekiedy poddane obserwacji innych zmysłów np. smaku, dotyku); gdy sam przedmiot jest niedostępny, zastępuje go obraz; a w ostateczności dopiero uciekamy się do opowiadań i opisów.

Nadto pamiętamy o tem, że obraz tem lepiej odpowiada celowi, im więcej zbliża się do rzeczywistości; ile możności więc takich tylko używamy modeli, rysunków, drzeworytów, które nie zaszczepią fałszywych pojęć o rzeczy-

wistych rozmiarach, kształcie, barwie i innych własnościach przedmiotu. Opis zaś tem jest lepszy, im więcej zbliża się do obrazu: należy opowiadać tak, iżby uczeń zdawał się widzieć to, o czem słyszy.

Tak pojęta metoda pogładowa nie stanowi ani osobnego przedmiotu nauki, jak to mniemają niektórzy, mieszając ją z nauką o rzeczach, ani specyficznej cechy niektórych przedmiotów, ani właściwości pewnego tylko okresu nauczania. Obowiązuje ona zawsze, ile razy tylko chodzi o przedstawienie materiału konkretnego lub o uczynienie abstrakcyi jasną, zrozumiałą, dostępną dla młodocianego umysłu. Okazy i rysunki w historii naturalnej, doświadczenia w fizyce, modele różnych form powierzchni ziemi, mapy, globusy w geografii, ilustracje, przedstawiające życie w różnych epokach i w różnych krajach, przy nauce historii, okazy do liczenia przy rachunkach, modele brył i rysunki figur w geometrii — są to wszystko tylko różne sposoby unaocznienia wykładu, różne rodzaje praktycznych zastosowań sformułowanej przez Rousseau'a zasady: „Używajcie jak najwięcej każdego zmysłu, sprawdzajcie wrażenia jednego za pomocą innych. Mierzcie, liczcie, ważcie, porównywajcie.“

Apercepcya. Powyżej rozpatrzone prawo, że *naj-lacniej uświadomionem zostaje wrażenie, które jest najsilniejszym z pośród działających jednocześnie*, należy uzupełnić przez inne prawo psychologiczne: *nie te wrażenia działają najsilniej, które same przez się są najsilniejsze, lecz te, które najściślej się wiążą z istniejącą poprzednio treścią umysłu*. Niedosć, że podnieta posiada pewne określone natężenie: trzeba, aby w umyśle znalazła grunt odpowiedni w istniejących już wyobrażeniach, które wybiegają niejako na spotkanie nowego i ułatwiają jego asymilację. Co więcej: niedosć, że wrażenie zostanie uświadomione jako bezpośrednie postrzeżenie przedmiotu: pra-

wdziwem bogactwem naszym staje się ono wówczas dopiero, gdy straci ten swój charakter luźny, przypadkowy, wchodząc w skład większej całości, znajdując właściwe miejsce wśród całej grupy wyobrażeń, dotyczących tego samego przedmiotu; słowem: niedość uświadomić samo wrażenie, trzeba nadto uświadomić sobie jego stosunek do całego zasobu naszej wiedzy.

Tej właśnie zdolności uświadamiania i wiązania uczynionych postrzeżeń dano nazwę *apercepcji*.

Przed wprowadzeniem nowego materiału musimy na-przód uświadomić w umyśle ucznia to wszystko, co ma z nim związek; jeśli zaś chodzi o nabycie nie jednego lecz całej grupy wyobrażeń, musimy ułożyć je w takim porządku, iżby każde poprzednie ułatwiło *apercepcję* następnych, budząc t. zw. uwagę wyczekującą.

Te punkty do *apercepcji* z potrójnego czerpiemy źródła: ze sfery postrzeżeń i doświadczeń ucznia w jego rzeczywistym otoczeniu, z wiadomości, nabytych na lekcjach innych przedmiotów, oraz z wiedzy, udzielonej na poprzednich wykładach tego samego przedmiotu. Nauczyciel musi w każdej chwili znać zasób wyobrażeń i pojęć swego ucznia, aby mógł do nich wykład swój nawiązywać. Stąd wynika ogólna zasada: od bliższego do dalszego, od znanego do nowego, od łatwego do trudniejszego. Powinien nadto wiązać swój wykład z tem, czego się dziecko uczy jednocześnie: stąd zasada koncentracji. Wreszcie powinien wykladać w ten sposób, iżby początek lekcji przygotowywał do zrozumienia jej dalszego ciągu, stąd zasada dobrego rozłożenia materiału na lekcye, z których każda stanowi pewną skończoną, zaokrągloną całość i odpowiedni plan każdej lekcji w szczególności.

Metoda indukcyjna i dedukcyjna. Ogólna zasada przechodzenia od rzeczy bliższych do dalszych pro-

wadzi sposobem naturalnym do zapytania: co dla dziecka jest bliższem i łatwiejszem, a co dalszem i mniej dostępnem? Na to fakty powszedniej obserwacji odpowiadają: uwaga i interes dziecka zacieśniają się zwykle do pewnej szczupłej liczby przedmiotów, potem dopiero rozszerza się jego widnokrąg umysłowy, obejmując stopniowo dom i jego otoczenie, wieś lub miasto, okolicę czy kraj rodzinny, a wreszcie sięgając daleko po za te granice. Stąd pochodzi jedyny racjonalny podział nauki o rzeczach według pewnych zbiorów np. dom, ogród, wieś, pole, las, woda, stąd zasada rozpoczynania geografii od poznania własnej okolicy.

Obserwacya również wskazuje nam, że dziecko nie zaczyna od pojęć ogólnych, od abstrakcji, lecz od szczegółów, od faktów konkretnych; pozostawione samemu sobie nie obejmuje myślą całego zbioru, lecz dostrzega niektóre tylko wydatniejsze przedmioty, w każdym przedmiocie zna tylko niektóre części i cechy; znać ono musi najprzód wiele przedmiotów pojedynczych i wyrobić sobie pewne wyobrażenie o każdym z nich, zanim na podstawie cech, powtarzających się w nich stale, zdobędzie pojęcie gatunku czy klasy przedmiotów.

Na tych to danych psychologicznych wspiera się znaczenie i zastosowanie metody indukcyjnej w nauczaniu. Wykład nie ma się rozpoczynać od pojęć i zasad ogólnych, lecz od rzeczy, zjawisk, faktów — ich rozpatrzenie i porównanie doprowadza dopiero do takiego lub innego wniosku, takiej lub innej zasady. Metoda ta ogarnia całe nauczanie zarówno w zakresie matematyki i przyrody, jak języków i historii; trzymajmy się jej więc konsekwentnie w każdym wykładzie, lecz strzeżmy się duchowego krótkowidztwa: nie poprzestawajmy na niej wyłącznie.

Jak rzeczy, zjawiska, fakty pojedyncze służą jedynie za materiał, z którego uczeń wysnuwa ogólne prawdy naukowe; tak znów uogólnienia te, stanowiące rzeczywi-

sty dorobek umysłu, są również materiałem surowym, który powinien być przerobiony przez dalszą pracę myśli tak, iżby każda prawda, drogą doświadczenia zdobyta, posłużyła za klucz przy poznawaniu przedmiotów i zjawisk całkiem niekiedy odmiennych od tych, które obserwowaliśmy pierwiastkowo, a zarazem wyświetliła wiele innych prawd, z niej wynikających.

Stosować jednak wiedzę do nowych wypadków, z wielu jej pewników snuć całe szeregi wniosków, sądów, poglądów, może ten jedynie, kto nie tylko umie ze szczegółów przechodzić do ogółu, lecz zna także drogę odwrotną — zdolnym jest do myślenia dedukcyjnego. Obok więc indukcji jako podstawy i punktu wyjścia wszelkiego wykładu, metoda dedukcyjna powinna wejść do nauczania jako konieczne dopełnienie. Każde znane sobie prawo czy regułę uczniowie powinni zastosować do możliwie największej liczby różnorodnych wypadków, z każdej zasady powinni wysnuwać drogą rozumowania tyle wniosków, na ile tylko ich umysł w danym okresie czasu pozwoli, a wówczas nauczanie okaże się prawdziwie kształcącym.

Zasada koncentracji. Wiedza powinna stanowić harmonijną całość, której każdy szczegół w ścisłym pozostaje związku z innymi; przyswajanie nowych wyobrażeń jest utrudnione, gdy nie wiążą się one z już istniejącymi; zdolność logicznego myślenia jest upośledzona, gdy uczeń nie zdaje sobie sprawy z wzajemnej zależności poznanych faktów; pamięć wreszcie przechowuje dobrze te tylko wyobrażenia, które zostały trwale skojarzone z wielu innymi. Ilekroć to naraz względów i jak ważnych, które upominają się gwałtownie o koncentrację nauczania ¹⁾.

¹⁾ Koncentracja oznacza takie prowadzenie nauki, iżby wszystkie poszczególne działy każdego przedmiotu wspierały się wz-

Koncentracja ze względu na swój zakres może być trojaką: 1) Skupienie całej nauki około jednego punktu jako środka. 2) Ścisły związek treści w wykładzie przedmiotów pokrewnych. 3) Związek między różnymi działami nauki tego samego przedmiotu.

Koncentracja pierwszego rodzaju ma miejsce, gdy na jednym i tym samym materiale uczeń ćwiczy się we wszystkich kierunkach, czego przykładem może być t. zw. metoda wyrazów podstawowych przy nauce czytania. Cały materiał skupia się tu w pewnych wyrazach, które uczeń czyta i pisze: nauka o rzeczach mówi wyłącznie o przedmiotach przez wyrazy te nazwanych, przedmioty te uczeń później rysuje, o nich opowiadają mu powiastki, do nich zastosowane są wierszyki i piosenki, których uczy się na pamięć. Wielu pedagogów i na wyższym stopniu nauki przepisywało treść, do której całe nauczanie ma się stosować, stawiając pośrodku jako materiał to baśni ludowe, to Robinsona, to Odyseę Homera. Obok zalet ma to jednak pewne słabe strony, gdyż jest metodą zbyt sztuczną, a w nauczaniu, jak w wielu innych rzeczach, środki najprostsze są najlepsze.

Niebezpieczeństw tych jednak nie przedstawia drugi rodzaj koncentracji, związek pomiędzy przedmiotami pokrewnymi.

Przykładów takiej koncentracji nie potrzebujemy szukać daleko: każdy dobry nauczyciel stara się uczynić taki wybór materiału, iżby wykład geografii mówił o tych krajach, których dzieje poznają uczniowie w historii, a wypracowania brały za temat opisy tych tylko zdarzeń, zja-

jemnie i jednemu celowi służyły; aby uczeń rozumiał związek między historią a geografją, naukami przyrodniczymi i matematyką, pomiędzy tłumaczeniami, które mu zadają do pisania, a regułami gramatycznymi, których na pamięć się uczy.

wisk i ciał przyrody, z którymi dzieci poznały się na lekcjach dziejów, nauki o rzeczach, historii naturalnej, fizyki i t. d. Nawet takie przedmioty, jak religia i matematyka, które ze względu na treść odrębną stoją niejako odosobnione, muszą wiązać się z całością nauczania. Dogmatyczny wykład zasad wiary i moralności uzupełnia się i dopełnia na lekcjach języka przez czytanie i uczenie się na pamięć ustępów poezji, oddziaływających na podniesienie uczuć religijnych; powiastki moralne, życiorysy znakomych ludzi mogą służyć za klucz do zrozumienia wielu rozdziałów katechizmu. W matematyce zasadę koncentracji urzeczywistniamy, łącząc arytmetykę z geometryą, a następnie wprowadzając do zadań dane naukowe, poczerpnięte z przedmiotów, których dzieci uczą się jednocześnie. Słowem w racjonalnym systemie nauczania na żadnej lekcji nie braknie sposobności, aby odwołać się do pojęć z innych dziedzin wiedzy.

Jest jednak pewna granica dla każdej najsłuszniejszej nawet zasady metodycznej. Tą linią demarkacyjną jest także jej zastosowanie, które na szwank naraża inne równie ważne wymagania. Jeżeli na lekcjach języków w myśl koncentracji każemy czytać artykuły przyrodnicze, napisane stylem wadliwym, równie szkodzimy celom nauczania; jak i wówczas, gdy kładąc na pierwszym miejscu wzbogacenie słownika dziecięcego, zamieniamy naukę o rzeczach na rzeczywistą naukę wyrazów, wobec której zapominamy o bezpośrednim postrzeganiu omawianych przedmiotów. Podobnież chybia celu koncentracja, gdy zamiast interesu wywołuje znudzenie; jeśli np. każemy dzieciom czytać opowiadania historyczne, nie powiększające w nich zasobu ich wiadomości o danym przedmiocie, nie przedstawiające go z odmiennej strony, lecz wprost powtarzające to, co jest im wiadome z systematycznego wykładu historii; lektura ta nie będzie dla nich ani zajmująca ani korzystna.

Jeżeli koncentracja jest ze wszech miar pożądana między przedmiotami pokrewnymi, to tem konieczniejszą jest w obrębie tego samego przedmiotu nauczania.

Czytanie, ćwiczenia stylowe, ortografia, gramatyka nie powinny być traktowane jako oddzielne nauki, lecz jako różne postaci tej samej nauki — jako środki do poznania mowy własnej czy obcej; przykładem takiej koncentracji może być „Mała Stylistyka“ i „Gramatyka“ Jeskego, kierujące różnorodne ćwiczenia ku jednemu wspólnemu celowi.

Streszczając więc wyniki rozbioru dwóch jedynie godnych polecenia postaci koncentracji, możemy tak je określić: koncentracja pomiędzy różnymi działami tej samej nauki jest konieczną, pomiędzy przedmiotami wykładanymi jednocześnie — pożądaną, o ile innym zasadom metodycznym nie staje na przeszkodzie.

Stopnie formalne. W przyswajaniu wszelkiej wiedzy, jak mówiliśmy wyżej, można odróżnić trzy momenty: 1, wrażenie otrzymane od przedmiotu t. j. zobaczenie, usłyszenie czegoś; 2, przeróbkę myślową tego materiału t. j. zastanowienie się nad nim, oraz 3, zastosowanie nabytych wiadomości. Przeto w każdej lekcji te trzy główne czynniki: przedstawienie materiału, omówienie go i ćwiczenie na nim oparte, muszą być uwzględnione. Wyjaśnimy to bliżej na przykładzie.

Prowadzimy lekcję gramatyki początkowej o przysłówku. Na początku należy pobudzić apercpcję t. j. skierować uwagę dzieci na przedmiot wykładu, wskazując co będzie jego treścią. Uskuteczniamy to, gdy np. każemy dzieciom wymienić części mowy, które poznały na dotychczasowych lekcjach gramatyki i zapowiadamy, że teraz obznajmimy je z nową grupą wyrazów; to zagajenie będzie wstępem. Teraz gromadzimy materiał konkretny t. j. zestawiamy pewną liczbę zdań, mieszczących

w sobie przysłówki; przykłady te zebrać można bądźto przy współudziale dzieci, którym stawia się szereg pytań tak ułożonych, iżby w odpowiedzi na każde był przysłówek; bądź bezpośrednio, każąc im czytać odpowiedni ustęp z książki, albo wypisując szereg zdań na tablicy. Uczniowie naprowadzeni przez odpowiednie pytania, znajdują wspólną cechę zestawionych wyrazów, a nauczyciel podaje ich nazwę naukową: „przysłówek“ i pomaga do sformułowania definicji. Jest to najważniejsza część lekcji, zawierająca uogólnienie i powtórzenie wykładu. Trzeba teraz nowemu nabytkowi wyznaczyć właściwe miejsce w całości wiedzy gramatycznej, jaką posiadają uczniowie, t. j. trzeba przysłówek odróżnić od innych części mowy, a szczególnie od tych, z którymi dzieci go zwykle mieszają — od przyimków i przymiotników. Nareszcie pobudzamy dzieci do zastosowania w praktyce świeżo przyswojonej wiadomości, a więc każemy im wskazywać przysłówki w różnych ustępach książki do czytania, układać przykłady ustne i piśmienne na ich użycie i t. p. Tym sposobem cała lekcja (w praktyce może to być zresztą szereg lekcji, poświęconych temu samemu przedmiotowi) składać się będzie z następujących części, odpowiadających warunkom przyswajania:

1. *Postrzeżenia bezpośrednie.* a) Wstęp, zawierający przygotowanie apercepcji.
b) Przedstawienie materiału konkretnego: okazów, faktów, przykładów, zdań do rozbioru i t. p.
2. *Przeróbka myślowa.* a) Rozważenie i uogólnienie szeregu faktów; terminy, definicje, prawidła i t. p.
b) Porównanie i wielokrotne kojarzenie, w niektórych razach wnioski, wysnuwane z poznanej zasady.

3. *Ćwiczenie.* Zastosowanie czyli ćwiczenia ustne i piśmienne (niekiedy mogą być i inne np. rysowanie map przy geografii, klejenie brył geometrycznych i t. d.)¹⁾.

Te części lekcji noszą w pedagogii nazwę stopni formalnych dlatego, że nie dotyczą treści, tylko formy wykładu.

Jako wynikające z samej natury rzeczy, stopnie te obowiązują całe nauczanie. Lecz zależnie od przedmiotu raz jeden, raz drugi stopień musi mieć większe znaczenie: w każdym wykładzie punkt ciężkości spoczywa gdzieindziej, ale żaden wykład nie powinien być jednostronnym. Wszakże niejeden, uznając w zasadzie potrzebę ładu w nauczaniu, sprzeciwiać się może jednostajnemu planowi wszystkich lekcji ze względu, że są takie wykłady, do których nie można zastosować stopni formalnych i że krępują one swobodę nauczyciela. Zarzuty to jednak dość powierzchowne.

Prawda, że udzielając np. objaśnień okolicznościowych w odpowiedzi na pytania ucznia, pomijamy przygotowanie apercepcji, ale dlaczego to czynimy? Oto dlatego, że przygotowanie apercepcji, ten pierwszy stopień formalny, ma na celu obudzenie uwagi dziecka dla przedmiotu, o którym mamy mówić, lecz skoro dziecko samo pyta, uwaga ta już została obudzona: apercepcja się przygotowywała bez współudziału nauczyciela; zobaczenie jakiegoś przedmiotu, usłyszenie pewnej rozmowy, przeczytanie jakiejś książki odegrało rolę wstępu do wykładu, jest on zatem już zbyteczny. Przy powtórzeniu niema stopni formalnych, bo nie stanowi ono całości metodycznej, lecz część jej pewną; jest ono upo-

¹⁾ Porówn. J. Wł. Dawid—Nauka o rzeczach, str. 511—526.

rządkowaniem, uogólnieniem dawniej nabytych wiadomości, których przyswojenie i porównanie z dawniejszemi było przedmiotem szeregu lekcji poprzedzających, zastosowanie zaś może na następnej dopiero mieć miejsce. Tak więc: stopni formalnych może nie być w lekcji faktycznej, lecz nie może ich braknąć w jednostce metodycznej t. j. w szeregu lekcji, omawiających ten sam przedmiot, który na jednej nie dałby się wyczerpać. Nawet do nauki kaligrafii i rysunków stopnie formalne w wielu wypadkach dadzą się zastosować; wyjątki zaś są potwierdzeniem reguły.

A teraz, czy istotnie stopnie formalne grożą zmechanizowaniem nauczania? Bez zaprzeczenia; lecz w danym wypadku nie będzie to wina zasady, ale jej wykonawcy. Kto nauczy się na pamięć pewnych formułek, mających stanowić rozpoczęcie lekcji, kto według pewnej manieri zawsze w tym samym porządku i w tych samych słowach stawiać będzie pytania, kto w pedagogii nie pojmuje ducha tylko literę; tego wykład stać się może z pewnością monotonnym, nudnym, sztucznym, wymuszonym, a więc mało kształcącym. Lecz kto pamięta, że „stopnie formalne istnieją dla nauczania, a nie nauczanie dla stopni formalnych“ ten dostrzeże, iż nie nakładają one żadnych pęt pomysłowości nauczyciela. Przy utrzymaniu jednostajnego biegu nauczania, szczegóły urozmaicamy stosownie do natury przedmiotu wykładanego, oraz indywidualności ucznia. A więc, przygotowując punkty do apercepcji, raz zaczynamy od swobodnej pogadanki z uczniem o tem, co go w danej chwili najwięcej interesuje, innym razem pokazujemy jakiś przedmiot czy obrazek, kiedyindziej coś opowiadamy; czasami każemy powtórzyć treść lekcji poprzedniej, aby do niej nową nawiązać, lub wprost zaczynamy od jakiegoś zadania czy ćwiczenia, którego wykonanie ma posłużyć za punkt wyjścia wykładu. Przedstawiając materiały konkretny, raz używamy formy dyalogowanej,

gdy chodzi nam o to, aby przez zręczne pytania wydobyć z dzieci wszystkie postrzeżenia i wnioski, które same uczynić mogą; innym razem, np. w historii, wprost im opowiadamy fakt jakiś; niekiedy używamy formy mieszanej t. j. jedno rzeczy mówi sam nauczyciel, w innych odwołuje się do współudziału uczniów.

Pomysłów zaś do ćwiczeń różnorodnych, mających na celu zastosowanie wykładu, nasuwa się tyle, że nigdy nie przyjmujemy wszystkich, lecz czynimy wybór zależnie od celu, jaki przez dany wykład osiągnąć chcemy, od zdolności, rozwinięcia umysłowego, przygotowania naszych uczniów, od warunków, w jakich żyją, rozwijają się i uczą.

Gdzie istnieje taka wolność wyboru, nie może być mowy o zabójczej rutynie, a obawa skrępowania samodzielności nauczyciela przez obznajmienie go z ogólnemi prawami, do których powinien pracę swą stosować, wydaje nam się równie mało usprawiedliwioną, jak obawa skrępowania twórczości poety przez znajomość metryki i wersyfikacyi.

Martwe księgi.

Już Rej w „Żywocie pocziwego człowieka“ w nader dosadny sposób daje pierwszeństwo wykładowi ustnemu nad podręcznikami: „Albowiem zawždy lepszy jest żywy głos, niż zdechła skóra, którą na książki wyprawiają.“ Dziś, po trzech wiekach, nikt tym słowom w zastosowaniu do nauczania nie odmawia słuszności. A jednak nikt zaprzeczyć nie może, iż dobre podręczniki są jednym z najważniejszych warunków powodzenia nauki, a nauczyciel domowy, nie mogący być specjalistą we wszystkich wykładanych przedmiotach, bardziej niż kto inny pomocy ich potrzebuje.

Zastanówmy się nad rolą, jaką podręczniki dobrze wybrane zajmować powinny w racjonalnym systemie nauczania. Rola ta bywa trojaką stosownie do przeznaczenia książki: raz celem jej wspierać radą i wskazówką niedoświadczonego nauczyciela; innym razem dostarczyć mu surowego materiału—zadań czy ćwiczeń; kiedyindziej jedynie ułatwiać dziecku spamiętanie wyłożonej lekcji. Należy więc przedewszystkiem rozważyć, jakiego rodzaju pomocy wyglądamy od podręcznika i wybrać książkę najodpowiedniejszą w danym razie.

Na pierwszym planie mamy podręczniki opracowane metodycznie, mieszczące w sobie całkowity materiał nauczania, tudzież wzory wykładu wraz z licznymi radami i wskazówkami dla nauczyciela. Autor zarysowuje w nich całą niejako drogę, po jakiej ma stąpać niedoświadczony jeszcze w swym zawodzie pedagog, i na każdym kroku udziela mu swej pomocy.

Niedość jednak posiadać dobre rady, trzeba je umieć w praktyce zastosować. Przedewszystkiem należy obznajmić się z książką, zanim według niej wykład rozpoczniemy. Obznajmić się — to nie znaczy przerzucić całość, a potem w miarę potrzeby pojedyncze odczytywać lekcye, lecz zrozumieć zasady, na podstawie których podręcznik został ułożony i jakie w ciągu nauczania mają być zachowane.

Mało posiadamy broszurek, poświęconych metodyce oddzielnych przedmiotów, a prawie zupełnie brak nam dzieł szczegółowych obszernie o metodyce traktujących. Niektórzy autorowie uważają tedy za swój obowiązek wykład przedmiotu poprzedzić wstępem ogólnym, wskazującym sposób użycia książki — a nawet tak wielką do owej przedmowy przywiązują wagę, że niekiedy zaznaczają w tytule: Kilka słów, które koniecznie odczytać należy — dla czegoż mielibyśmy odrzucać tak chętnie ofiarowaną przysługę?

Nie usuwajmy się od tego pierwszego kroku w zabranii znajomości z naszym przewodnikiem, a nietylko zrozumiemy lepiej wszystkie dalsze jego wskazówki, lecz nadto nabierzemy pewności siebie i samodzielności w wykładzie. Rozpatrując bowiem pogląd cudzy na pewną sprawę, uświadamiamy sobie i własne nasze o niej zdanie: albo ulegamy sile argumentacyi, albo tem lepiej utwierdzamy się w pierwotnem przekonaniu, zdobytem na drodze doświadczenia i rozmyślenia nad danym przedmiotem. Sumienne rozważenie wskazówek podręcznika da nauczycielowi możność z zupełną świadomością rzeczy raz ściśle do niego się stosować, innym razem wprowadzać jakieś zmiany lub uzupełnienia do wykładu. Zmiany zaś są nieuchronne bez względu na rzeczywistą wartość książki, a to z następujących powodów.

Podręcznik pomimo swego praktycznego celu jest bądź co bądź utworem literackim, w którym autor musi unikać rozwlekłości, ciągłego powtarzania się; stąd zazwyczaj kilka pierwszych lekcji i kilka punktów ważniejszych opracowuje się szczegółowo, przypuszczając, że nauczyciel będzie umiał według tych wzorów wykończyć inne lekcye, naszkicowane tylko.

Dalej, pamiętać trzeba, iż każda lekcya z dzieckiem zależną jest w znacznej części od otoczenia, od miejsca, w jakim odbywa się nauka, niekiedy od pory roku i innych okoliczności zewnętrznych; niejedna pogadanka z nauki o rzeczach, niejeden wykład geografii lub historii naturalnej inaczej musi być prowadzonym w mieście, inaczej na wsi, innym być musi dla dzieci, zamieszkujących okolice górzystą, niż dla tych, co wśród równin pędzą życie. Niech więc podręcznik będzie dla nas światłem, wskazującym prawdziwą drogę, lecz nie receptą, od której w żadnym razie odstąpić na włos nie można. Wreszcie jedna jeszcze okoliczność zmusza nauczyciela do samo-

dzielnego uzupełniania książki, a mianowicie: niekażdy umysł jednakowo przyjmuje podaną naukę; bywają dzieci tak bystre, że od pierwszego niemal słowa nauczyciela wiedzą, do czego on zdąża, a przez swoje zapytania i uwagi zmuszają niejako, aby powiedział więcej, niż sobie zamierzył, dotknął w wykładzie jakiegoś punktu, pominiętego w książce; bywają przeciwnie inne umysły ciężkie, które nad najprostszymi nawet rzeczami bardzo się męczą.

Czerpmy więc z podręczników materiał nauczania, przyswajamy z nich sobie dobrą metodę wykładu, lecz bez skrupułu odstępujemy od nich, gdy dostrzeżemy, iż zbyt ułatwiona nauka nudną i rozwlekłą dla zdolnego dziecka stać się może, zarówno jak i wówczas, gdy dziecku nierozwiniętemu wypadnie naukę więcej stopniować i ułatwiać, niż uczyniono to w podręczniku. W tym ostatnim razie kierujemy całą naszą pomysłowość na wyszukanie objaśnień najprostszych, najprzystępniejszych, na pomnożenie przykładów i pytań naprowadzających, słowem na znalezienie środków, któreby przewyciężyły niepojętność ucznia. Dobry podręcznik pomoże nam z pewnością w osiągnięciu tego celu, lecz lwia część zasługi na tej drodze przypada nie książce, tylko nauczycielowi.

Jeżeli metodycznie opracowany kurs jakiegoś przedmiotu odgrywa w praktyce pedagogicznej ważną rolę pierwszego doradcy nauczyciela, to stałym jego współpracownikiem, pilnym zastępcą i wiernym sługą nazwiemy każde dziełko, zawierające w sobie bogactwo ustępów do czytania, tematów do ćwiczeń, gotowych zadań arytmetycznych i t. d.

Jakże olbrzymią byłaby praca nauczyciela, gdyby musiał sam to wszystko wynajdywać, obmyślać, układać! Lecz książka, mieszcząca dobrze wybrany, obfity i uporządkowany materiał, niewiele pomoże nauczycielowi, który materiału tego nie potrafi spożytkować w sposób wła-

ściwy. Kwestyą nader ważną jest podział podanych w książce ćwiczeń według okresów nauki, oraz porządek, w jakim powinny być z dziećmi przerabiane. Zbiór każdy posiada pewien układ, ułatwiający oryentowanie się wśród różnorodnego materiału — więc np. w książce do czytania, w „Wypisach“ grupują się artykuły według poszczególnych rodzajów prozy i poezji; w zbiorze zadań arytmetycznych za taką podstawę podziału służą bądź to działania do nich wchodzące, bądź wielkość liczb, bądź pewne typy zagadnień i t. p. Porządek ten przecież nie krępuje nauczyciela, który nie powinien nauczania naginać do żadnych kategorii sztucznych, ani w wyborze zadań liczyć na natchnienie chwili lub trzymać się ślepo kolei, wskazanej przez książkę.

Jeżeli dbamy o powodzenie nauki, powinniśmy zbiory takie, zanim ich w swej codziennej praktyce używać zaczniemy, przejrzeć dokładnie — wybrać z każdego działu odpowiedni materiał na pewien przeciąg czasu a następnie ułożyć z niego szereg lekcji, stanowiących pewną zaokrągloną całość. Przy tem zaś porządkowaniu wybranego materiału jedynym prawem, obowiązującym zawsze i wszędzie, będą dwie naczelné zasady wszelkiego nauczania: stopniowość i koncentracja.

Dla nabycia wprawy w takich czynnościach, jak opowiadanie, dyktando, rozwiązywanie zadań arytmetycznych, jedne dzieci muszą więcej, inne mniej przerabiać ćwiczeń. Jeżeli zatem nauczyciel posiada zbiór obfity, w którym ilość zawartych zadań przewyższa istotną potrzebę, jego obowiązkiem będzie nie śpieszyć się zbytnio t. j. nie przechodzić do rzeczy trudniejszych, póki stopień poprzedni nie został należycie przyswojony. Częściej przecież zdarzyć się może, iż książka nam nie wystarcza; wówczas obowiązkiem nauczyciela jest szukać po innych zbiorach materiału przydatnego, a w ostateczności obmyślać samemu zadania i ćwiczenia stosowne.

Pozostała nam jeszcze jedna kategoria książek szkolnych — podręczniki dla ucznia. Nie podawajmy ich dzieciom do rąk, zanim staną się zdolne z nich korzystać. W pierwszych więc latach nauki systematycznej podręcznika używa wyłącznie nauczyciel, przygotowując się do lekcji; uczniowi wystarcza zupełnie wykład ustny. Równolegle do czytania rozumowego wybieramy od czasu do czasu z „Wypisów“ artykuły z różnych dziedzin wiedzy, aby dzieci stopniowo przyswoiły sobie język książkowy, a zarazem nauczyły się zdawać sprawę z treści przeczytanej; uczeń, który z trudniejszym opowiadaniem nie da sobie rady, jakąż korzyść odnieść może, gdy mu każemy samodzielnie przyswajać sobie wiadomości z podręcznika? Dopiero, gdy umysł jego dostatecznie jest przygotowany do rozumienia wyrazów książki, a postępy w nauce czynią koniecznym zadawanie mu lekcji, np. gramatyki, geografii, historii, religii, zajmijmy się wyborem podręcznika odpowiedniego t. j. takiego, któryby streszczał wyniki naszego wykładu w sposób najprostsz i najdokładniejszy.

Gdy dziecko po raz pierwszy ma zadaną lekcję z podręcznika, niech ją odczyta w naszej obecności, wskażmy mu, jak ma się uczyć, jak dzielić swą pracę na części, jak zastanawiać się nad każdym ustępem, jak ułatwiać sobie pamiętanie nazwisk, dat, terminów naukowych, definicji. Nawet i później, gdy już z tem dzieci same będą sobie dawały radę, baczmy, aby im nigdy podręcznik nie utrudniał pracy: przy zadawaniu więc lekcji objaśniamy każdy wyraz lub zwrot niezrozumiały, a nie każmy uczyć się z książki tego, o czem na lekcji nie było wzmianki, lub czego jeszcze dostatecznie nie rozumieją; samouctwo bowiem jest sztuką zbyt trudną, a bezmyślne kucie zbyt silną pokusą, aby można było na podobne próby ucznia wystawiać.

Radzić raczej można wszystkim bez wyjątku postępowanie przeciwnie: niech nauczyciel, nie uprzedzając o tem, wyklada czasami troszkę obszerniej ustępy pobieżnie w książce traktowane. Dla starszych dzieci będzie to wcale dobrem ćwiczeniem uwagi, da miarę ich zainteresowania się wykładem, i przekona je zarazem, że nie na podręczniku szkolnym nauka się kończy.

PLAN NAUKI.

I.

Niema może sprawy tak lekkomyślnie w praktyce domowego nauczania traktowanej, jak ułożenie planu; wielu wychowawców nie pojmuje nawet doniosłości tej kwestyi i byłiby więcej zdziwieni niż obrażeni, gdyby ich poprosić o umotywowanie zarówno *ilości czasu, przeznaczonego na naukę*, jak i *porządku, w jakim następują po sobie poszczególne przedmioty*.

Czemu, biorąc na wieś nauczycielkę, żąda się od niej sześciu godzin lekcji z zastrzeżeniem, aby dzieci każdym przedmiotem całą godzinę zajmowała? Na jakiej podstawie matka w mieście umawia sobie nauczycielkę przychodnią tylko na godzinę dziennie i twierdzi, że to wystarczy na naukę czterech języków, oraz religii, arytmetyki, geografii i historii?

Dlaczego pan X. na samym końcu planu dziennego daje przedmioty, najwięcej przyczyniające trudności jego uczniowi? Dlaczego panna S. na jeden dzień w tygodniu wyznaczyła same języki, a na inny same nauki ścisłe? Dlaczego? Oto dlatego, że osoby te nie przypuszczają nawet, aby istniały jakieś zasady, któreby w obmyśleniu i ułożeniu planu należało zachować.

Zasady te podajemy poniżej.

Lekcja każda w racjonalnem nauczaniu musi mieć jakiś cel określony, a stąd nie może być według fantazy dłuższą lub krótszą, lecz powinna trwać tyle czasu, ile wymaga należyte spełnienie jej zadań. Przyswajanie, uczenie się, to czynność nader złożona, w której odróżniamy zazwyczaj trzy główne momenty: wykład nauczyciela, utrwalenie go w pamięci uczniów przez powtarzanie, oraz zastosowanie nabytych wiadomości do praktyki, do zadań i ćwiczeń różnorodnych. Mamyż się dziwić, że nauczycielka, której kazano w ciągu jednej godziny sześć różnych wykladać przedmiotów, żadnego z nich nie wyłoży z korzyścią dla dzieci?

Każdemu nauczycielowi z praktyki wiadomo, że dzieci, którym natychmiast po ukończeniu wykładu każemy treść jego powtórzyć, wywiązują się wcale dobrze z zadania i dość długo pamiętają przynajmniej w głównych zarysach to, co były zmuszone opowiedzieć porządnie. Lecz niech nauczyciel, uniesiony oratorskim zapalem, przez całą lekcję sam tylko objaśnia choćby w najbardziej przystępny i zajmujący sposób, a dopiero w dwa lub trzy dni zapyta, o czem mówił, dziecko średnich zdolności z pewnością nic wiedzieć nie będzie, a najpojętniejsi uczniowie, wyróżniające się uczennice, zaledwie z trudem odtworzą jakieś okruchy pięknego wykładu; potrzeba więc go będzie powtarzać po raz drugi, a może i trzeci, gdyż kilkudniowe przerwy zawsze sprzyjać będą zapominaniu. Lekcje dziesięciominutowe toż samo przedstawiają niebezpieczeństwo: udzielamy wiadomości uczniowi, lecz brak nam czasu na ich natychmiastowe powtórzenie, a tem mniej na sprawdzenie, czy i o ile dziecko zrozumiało treść wykładu i czy umie zastosować prawdy nabyte do nowych wypadków.

Wzgląd ten jednak nie upoważnia nas bynajmniej do drugiej ostateczności: do nadmiernego przedłużania le-

kcyi. Długa lekcja to zabójstwo nie tylko dla zdrowia dziecka, które nad książką nie powinno siedzieć całemi godzinami, lecz i dla jego umysłu. Wszakże za pierwszy i niezbędny warunek wymagamy od ucznia natężonej uwagi w czasie wykładu, a czyż to rzecz tak łatwa dla malca, który żyje, rusza się, czuje, interesuje się każdą rzeczą, przejmując każdą swą przyjemnością lub zmartwieniem? Chcemy, aby dziecko zrobiło ofiarę z mnóstwa postrzeżeń, myśli, marzeń, które przesuwają mu się po głowie, a skierowało wszystkie siły swego umysłu na zrozumienie słów naszych. I dziecko czyni to poświęcenie, a zręczność nauczyciela, który najsuchszy nawet przedmiot na zajmujący przeistoczyć umie, ułatwia mu i osładza wysiłek. Lecz trud choćby najmilszy zawsze jest trudem, po którym nastąpić musi zmęczenie, a wówczas uwaga się urywa, dziecko przestaje nas słyszeć i rozumieć — jakąż więc korzyść dla niego z długiego wykładu?

Spróbujmy opowiedzieć najbardziej zajmującą lecz długą bajkę gromadce dzieci, i każdy zdolniejszym i uważniejszym choćby natychmiast powtórzyć treść naszej opowieści, — cóż się okaże? Najpojętniejszy chłopczyk wyrecytuje początek prawie słowo w słowo, lecz później zatnie się, i ani rusz; najbystrzejsza dziewczynka opowie z przejęciem wiele szczegółów powieści takich, które najbardziej oddziaływały na jej wyobraźnię, lecz inne zupełnie pominie; dla pozostałego zaś gronka opowiadanie to będzie zadaniem nad siły. Dlaczego? Bo pamięć ich ograniczoną tylko ilość szczegółów objąć może jednocześnie, a uwaga nuży się szybko, słabnie w pewnych chwilach, aby znów wrócić do poprzedniego natężenia, później zaś wyczerpuje się zupełnie. Należy więc długość lekcyi zastosować do siły umysłu dziecięcego, a przytem wykład dzielić na części, które łatwo powtórzyć się dadzą.

Doświadczenie wykazało, że dla dzieci młodszych aż do dwunastego roku włącznie, 30 — 40 minut uznać można za maximum ich uwagi, lekcya więc jednego przedmiotu trwać powinna co najwyżej trzy kwadransy, najczęściej zaś pół godziny wystarczy, i od tej normy zaczynać należy, przyzwyczajając stopniowo umysł dziecka do coraz dłuższego skupiania uwagi na jednym przedmiocie.

Ale — powie niejeden — przecież nauka nie zależy na samem tylko przyswajaniu wiadomości z różnych dziedzin wiedzy. Na najniższych stopniach nauczania potrzebujemy wiele czasu na wprawę w płynne czytanie, dobre pisanie, pamięciowy rachunek: czyż to jest możliwem na półgodzinnej lub mało co dłuższej lekcji? Zarzut słuszny; to też bez zaprzeczenia lekcya języka powinna być dłuższą aniżeli lekcya takiego przedmiotu, jak geografia, religia, historia, tembardziej, że praca urozmaicona mniej nuży, niż jednostajna; ale co do długich ćwiczeń, to pozwolę sobie zrobić jedną uwagę.

Wejdźmy w położenie dziecka przy zadaniach piśmiennych. Oto pisze ono dyktando lub ćwiczenie gramatyczne na pewne prawidło, które dopiero co poznało; musi więc uprzytomniać sobie to prawidło, co się tylko przy bardzo natężonej uwadze udaje; jakiż rezultat, gdy wyczerpie uwagę nim skończy ćwiczenia? Błędy stają się coraz częstsze i wywołują naganę nauczyciela, który wówczas powtarza zasady gramatyki i objaśnia je po raz drugi, w nadziei, że następne dyktando lepiej się uda. Czemu nadzieja ta często zawodzi? Bo znowu przeoczyliśmy naturę dziecięcej uwagi i pamięci.

Dziecko słucha naszych objaśnień w chwili, gdy umysł jego jest już znudzony przez poprzedni wykład i dyktando, przygnębiony przez niepowodzenie i naganę nauczyciela — czy może więc słuchać uważnie? Czy słowa, obja-

jające się w takich okolicznościach o uszy, zostawia ślad trwalszy w pamięci? Niestety! fakty aż nadto uzasadniają tę wątpliwość.

Po kilku dniach dziecię znów pisze dyktando i też same popełnia błędy, a nauczyciel przypisuje mu złą wolę, albo z góry orzeka, iż brak mu zupełnie zdolności do ortografii. Jestto jednak tylko naturalne następstwo takiego postępowania. Zapominamy, że uczeń, pisząc, odtwarza sobie w umyśle nie tylko usłyszane od nas prawidło, ale też wzrokowe obrazy wyrazów, które sam napisał błędnie i że do pamięci oka przyłącza się tu także pamięć ruchów ręki dawniej wykonanych, sprawiająca, że piszemy, nie myśląc bynajmniej o kreślonych literach. Przez częste popełnianie błędów w tych samych wyrazach uczeń przyzwyczaja się pisać je błędnie.

Zamęczanie dzieci długimi ćwiczeniami jest więc bezcelowem barbarzyństwem: nie długość ale częstość ich jest warunkiem nabycia wprawy; jeśli zaś towarzyszyć będzie pisaniu stan pilnej uwagi, zainteresowania się przedmiotem, cel wkrótce zostanie osiągnięty; dziecię przy drugiej, trzeciej, dziesiątej próbie korzystać będzie z tego, co nabyło przy pierwszej; wyrazy, które początkowo pisało poprawnie dopiero po namyśle, przy znacznym wysiłku uwagi, nakreśli teraz bez wahania, gdyż oko jego i ręka przywykły do właściwej ortografii.

Słowem, z jakiegokolwiek punktu widzenia rozpatrujemy tę sprawę, dojdziemy zawsze do tegoż samego wyniku: w nauczaniu domowem normalna długość lekcji musi być zastosowaną do wieku i indywidualności ucznia. Nie może być też ona jednakową dla wszystkich przedmiotów: na jedne wystarczy pół godziny, inne więcej potrzebują czasu np. 40—50 minut, lecz żadna nie powinna doprowadzać dzieci do ostatecznego zmęczenia. Pamiętajmy zarazem, że dziecko uczy się jednocześnie kilku nauk

różnorodnych, jedna więc lekcya nie powinna pochłaniać zapasu energii umysłowej, który ma na dzień cały wystarczyć.

II.

Po rozważeniu poprzedniego jesteśmy przygotowani na taki zarzut ze strony czytelnika: przy możliwem ograniczeniu długości pojedynczych lekcyi nie obejdzie się bez tego, aby pewne przedmioty nie były uprzywilejowane, a inne pokrzywdzone; do pierwszych bowiem zasiada uczeń z umysłem świeżym, do drugich zmęczony poprzednią pracą; cóż ma czynić nauczyciel, aby uczeń ze wszystkich wykładów równie odnosił korzyści? Odpowiedź łatwa: obmyślić porządek, w jakim następować mają poszczególne przedmioty po sobie. Wszyscy znamy dobroczynne skutki zmiany: umysł, zmęczony pracą w jednym kierunku, z przyjemnością zabiera się do zajęcia, które inne przedstawia wymagania; historia po matematyce, rysunek po historii, praca ręczna po umysłowej to także pewnego rodzaju odpoczynek. Nie odmawiajmyż go dzieciom, i przy układaniu planu rozłóżmy przedmioty jednorodne na różne dni tygodnia, a przynajmniej nie stawiajmy ich bezpośrednio po sobie; trochę gramatyki między zoologią a rysunkiem nikogo nie znudzi, ale trzy gramatyki jedną po drugiej — to już nad siły ludzkie, a tembardziej nad siły dziecka.

Niekażda przecież zmiana jest równie pożądaną; więc w dalszym ciągu ważnem będzie pytanie: który z wybranych przedmiotów ma rozpoczynać, a który kończyć pracę dzienną? Oczywiście ze względu na małą wytrzymałość uwagi dziecięcej należy dobrze wyzyskać godziny ranne i poświęcić je tym przedmiotom, które największego potrzebują wysiłku. Zdarza się często, że dziecko, uznane już za niezdolne do arytmetyki, zaczyna robić w niej wię-

ksze postępy od chwili, gdy nauczyciel postanowił zawsze od niej rozpoczynać naukę.

Na roztargnienie przy ostatnich lekcjach prócz właściwego zmęczenia składają się jeszcze inne czynniki. Umysł dziecka nadzwyczaj łatwo przejmuję się każdym wrażeniem, które go pobudziło do działania i stawia pewnego rodzaju opór, gdy chcemy narzucić mu gwałtem przedmiot, nie mający bezpośredniego związku z jego treścią w danej chwili. Zajmujące czytanie, barwny opis jakiegoś zdarzenia historycznego, nawet czasami pokazanie nowego przedmiotu tak silnie działa na wyobraźnię dzieci, że przez pewien czas nie mogą one myśleć i mówić o czem innem. Podobne skutki wywołuje niekiedy lekcya umiłowanego przez ucznia lub uczennicę przedmiotu. Widzieliśmy zapalonych rachmistrzów, którzy po lekcyi arytmetyki, zamiast uważać na wykład geografii, wykonywali w myśli lub mazali na okładkach pierwszego lepszego kasetu ogromne dodawanie lub mnożenie; widzieliśmy rysowników, których po lekcyi rysunków napadała przy rozbiórce gramatycznym chęć niepowstrzymana do ołówka, i artystki igły, które choć niby uważnie słuchały czytania, wykończyły ukradkiem haft, rozpoczęty na lekcyi robótek.

Szczędźmy więc dzieciom pokus podobnych: niech przedmioty bardziej pociągające i najłatwiejsze stanowią wypoczynek dla umysłu, ostatnie danie, jakby wety po zdrowym i smacznym lecz nie tak łechcącym podniebieniu pokarmie. Odważnie zaczynamy właśnie od tego, co im najtrudniejsze, od tego, czego nie lubią. Z tego względu ważne też są przerwy między lekcyami: niedobrze jest, gdy umysł bez żadnego przejścia musi skierować swą uwagę na przedmiot całkiem odrębny.

Nawet gdy mamy do czynienia z usposobieniem bier-
nem, pozbawionem silniejszych zamięłowań umysłowych,

niemniej zważajmy pilnie na właściwy porządek lekcyi. Dzieci bowiem, dla których nauka sama przez się mało przedstawia interesu, zazwyczaj czulsze są od innych na pochwałę i naganę; w dniu, w którym jakaś trudniejsza wypada im lekcyja, od rana jedną tylko przejęte są myślą: jak im się ona powiedzie. Jeśli więc owo najcięższe zadanie bierzemy na początek, dziecko zbiera wszystkie swe siły, aby mu sprostać, a potem oswobodzone ze swej trwogi, z wielką przyjemnością przechodzi do łatwiejszego; lecz gdy ową najgorszą próbę odkładamy na koniec, dziecko przez kilka godzin przebywa prawdziwe katusze, niepokoi się tem, co będzie, a przez to nie może należycie skupić uwagi na innych lekcyach.

Z powyższego wynika, że plan lekcyi powinien być należycie urozmaicony, a zarazem uwzględniający charakter uwagi dziecięcej i indywidualności danego ucznia lub grupy uczniów. Z tego powodu należałoby czasami zmienić porządek lekcyi albo ich ilość, a nawet długość, skoro w otoczeniu dziecka lub jego stanie umysłowym zajdzie jakaś ważna zmiana; ale nauczyciel czynić to powinien z wielką ostrożnością i po dojrzałym namysle, gdyż zbytnia dowolność mogłaby zaszkodzić systematyczności.

WZORY PLANÓW.

I. Na pierwszy rok nauczania.

(Dla dzieci od lat 6 do 7).

Warunki do rozważenia. Siła i trwałość uwagi, ilość czasu, którą dziecko może poświęcić nauce systematycznej, kierunek zdolności i zamięrowanie umysłowe dziecka. Po zbadaniu tych czynników okazuje się np. że dziecko pamięć ma łatwą, ale nie jest zdolne utrzymać uwagi nad jednym przedmiotem dłużej nad 20—25 minut; najwięcej zdolności okazuje do spostrzegania przedmiotów konkretnych (nauka o rzeczach), najtrudniej idzie mu czytanie i pisanie, lubi zaś nadewszystko wszelkie opowiadanie i wierszyki. Na lekcyę przeznaczono 1½ godziny dziennie w godzinach przedpołudniowych (10½ — 12) *). Plan więc w półroczu zimowem będzie mniej więcej taki:

<i>Poniedziałek</i>	<i>Wtorek</i>
1) Czytanie i pisanie	Czytanie i pisanie
2) Nauka o rzeczach	Rachunki
3) Rysunki.	Opowiadanie lub wierszyki **).

*) Jeśli naukę prowadzi matka lub nauczycielka stale przebywająca w domu, pożądanem będzie dwie tylko lekcyje odbywać przed południem, a jedną po południu po parogodzinnej przerwie.

**) Opowiadania i wierszyki mają na celu nie tylko kształcenie językowe lecz i religijno-moralne i stanowią pierwsze przygotowanie do wykładu religii.

<i>Środa</i>	<i>Czwartek</i>
1) Czytanie i pisanie	Czytanie i pisanie
2) Nauka o rzeczach	Rachunki
3) Rysunki.	Opowiadanie lub wierszyki.
<i>Piątek</i>	<i>Sobota</i>
1) Czytanie i pisanie	Czytanie i pisanie (lekcyja trwa 30 m.)
2) Nauka o rzeczach	Rachunki (lekcyja trwa 20 — 25 m.)
3) Rysunki	Opowiadanie lub wierszyki (lekcyja trwa 25 — 30 minut).

Miedzy pierwszą lekcją a drugą 5 minut, między drugą a trzecią 10 minut pauzy.

Zmiany w półroczu letniem. W przeciągu kilku miesięcy dziecko uczyniło postęp we wszystkich kierunkach, a więc warunki nauczania się zmieniły, tembardziej, że i pora roku także na nie oddziaływa. Przypuścmy, że zmiany te będą następujące: dziecko przełamało pierwsze lody elementarza, czytanie więc i pisanie idzie mu łatwiej; uwagę umie już utrzymać przez całe półgodziny, tylko pierwsze promienie wiosennego słońca (szczególniej jeśli mieszka na wsi) zwracają jego całe zainteresowanie na otaczającą przyrodę; woli przechadzkę po polu, ogrodzie, lesie, niż najpiękniejsze opowiadania; przytem upały nie pozwalają mu niekiedy należycie skupić uwagi w godzinach południowych. W takim razie plan modyfikujemy w taki mniej więcej sposób: 1) Lekcje miewamy wcześniej np. od 9 do 10^{1/2}, aby podczas największego skwaru dziecko było swobodne. 2) Nie przeznaczamy osobnych godzin na opowiadanie i wierszyki, łączymy je z czytaniem i pisanem, jako jeden przedmiot: język polski. 3) Poświęcamy więcej czasu na naukę o rzeczach, której lekcyje odbywamy (o ile można) na świeżem powietrzu. 4) Rozpoczynamy naukę religii w formie opowiadań z Historii świętej i pogadanek etyczno-moralnych.

W praktyce plan przedstawia się tak:

<i>Poniedziałek</i>	<i>Wtorek</i>	<i>Środa</i>
1) J ę z y k p o l s k i		
2) Rachunki	Rysunki	Rachunki
3) Nauka o rzeczach.	Religia.	Nauka o rzeczach.
<i>Czwartek</i>	<i>Piątek</i>	<i>Sobota</i>
1) J ę z y k p o l s k i		
2) Rysunki	Rachunki	Rysunki
3) Nauka o rzeczach.	Religia.	Nauka o rzeczach.

UWAGA. Naukę o rzeczach i religię postawiliśmy dlatego na końcu, żeby w razie sprzyjającej pogody nauczyciel mógł je odbywać na świeżem powietrzu, a w razie potrzeby pogadankę z nauki o rzeczach połączyć z bliższą lub dalszą wycieczką.

II. Dla dziewczynki 10-letniej.

(Przechodzącej mniej więcej kurs klasy I-szej).

Warunki do rozważenia. Przypuszczamy, że są one następujące: dziewczynka jest zdolna, ale słaba fizycznie, stąd rodzice w porozumieniu z nauczycielką i lekarzem przyjęli za zasadę 3 godziny lekcyi i jedną na przygotowanie; uwaga jej zmienia się zależnie od rodzaju zajęcia: może się przysłuchiwać zajmującemu wykładowi 45 minut, lecz tam, gdzie potrzebuje rozumować, kombinować samodzielnie, odczuwa zmęczenie po upływie 30 — 35 minut. Najtrudniej przychodzi jej arytmetyka, największe zdolności okazuje do języków, a najwięcej zamięłowania do geografii.

Nauka obejmuje następujące przedmioty:

Religia (2 lekcyje tygodniowo po 40 minut).

Język polski (4 lekcyje na tydzień po 40 minut).

Język ruski (4 lekcyje po 40 minut).

Język niemiecki (3 lekcye po 40 minut).
 Język francuski (3 lekcye po 40 minut).
 Arytmetyka (4 lekcye po 40 minut).
 Geografia (2 lekcye po 40 minut).
 Kaligrafia (2 lekcye po 40 minut).
 Rysunki (2 lekcye po 40 minut).

Razem 26 lekcji w przeciągu 17 $\frac{1}{3}$ godziny. Na dni tygodnia tak je można rozłożyć:

<i>Poniedziałek</i>	<i>Wtorek</i>	<i>Środa</i>
1) Arytmetyka	Język ruski	Język ruski
2) Język polski	Religia	Arytmetyka
3) Geografia	Język francuski	Język polski
4) Język niemiecki	Kaligrafia	Rysunki
5) —	—	Język niemiecki.
<i>Czwartek</i>	<i>Piątek</i>	<i>Sobota</i>
1) Arytmetyka	Język ruski	Język polski
2) Język polski	Religia	Arytmetyka
3) Geografia	Język niemiecki	Język ruski
4) Język francuski	Kaligrafia	Rysunki
5) —	—	Język francuski.

UWAGA. Pożądaniem jest, aby po 3 lekcjach czyli po 2 godzinach pracy nastąpiła przerwa, trwająca całą godzinę, a jeśli nie można—30 do 40 minut. Nadto w środę i sobotę, gdy języki obce z konieczności stanowią ostatnią lekcję, nie zajmować dziecka gramatyką, ortografią, wogóle rzeczami, wymagającymi większego wysiłku, lecz konwersacją lub wprawą w czytanie. Pauzy pomiędzy lekcjami poszczególnych przedmiotów, trwające 5 — 10 minut, uważamy za konieczne.

III. Dla uczennicy dorastającej.

(Lat 13 — 15).

Warunki do rozważenia. Dziewczynka zdolna już jest całą godzinę zajmować się tą samą nauką, ale w prze-

ciągu tego czasu przypadają chwile roztargnienia, wskazujące, że wykład powinien być możliwie urozmaicony i przerywany powtórzeniem — odpoczynkiem dla umysłu. Pracować może dziennie 6 godzin, z czego się przeznaczają 4 na lekcye, a 2 na przygotowanie. Długość lekcji — zależna od natury przedmiotu — waha się od 40 do 60 minut. Najwięcej trudności przedstawia jej to, czego uczyć się musi na pamięć, a więc języki obce, najmniej matematyka; najżywsze zamięślenie okazuje do nauk przyrodniczych. Plan przedstawi się tak:

Religia 2 lekcye tygodniowo po 40 minut.
 Język polski 3 lekcye tygodniowo po godzinie.
 Język ruski 3 lekcye tygodniowo po godzinie.
 Język francuski 3 lekcye tygodniowo po godzinie.
 Język niemiecki 3 lekcye tygodniowo po godzinie.
 Arytmetyka wraz z geometryą 3 lekcye po godzinie.
 Geografia 2 lekcye po 40 minut.
 Historia 3 lekcye po 40 minut.
 Historia naturalna 2 lekcye po 40 minut.

Fizyka 2 lekcye, jedna, trwająca całą godzinę, na której obok wykładu znaleźć się powinien czas na doświadczenia, druga 40 minut.

Rysunki 2 lekcye po 40 minut.

Razem 28 lekcji, które zajmą 24 godz. tygodniowo.

Rozłożymy je na dni tygodnia w następujący sposób:

<i>Poniedziałek</i>	<i>Wtorek</i>	<i>Środa</i>
1) Język francuski	Język niemiecki	Język francuski
2) Matematyka	Historia	Matematyka
3) Język polski	Język ruski	Język polski
4) Historia naturalna	Fizyka (cała g.)	Geografia
5) —	Religia	—
3 godz. 40 min.	4 godz. 20 m.	3 godz. 40 m.

Szyc A. Nauka w domu.

<i>Czwartek</i>	<i>Piątek</i>	<i>Sobota</i>
1) Język niemiecki	Język francuski	Język niemiecki
2) Historia	Matematyka	Historia
3) Język ruski	Język polski	Język ruski
4) Fizyka (40 min.)	Historia naturalna	Geografia
5) Rysunki	Religia	Rysunki
4 godziny	4 godz. 20 m.	4 godziny.

UWAGA. W dni, w które lekcya się przedłuża ponad przyjętą normą 4 godziny, należy czas przygotowania zredukować do 1 — 1½ godziny t. j. na dzień następny mniej zadawać. Tembardziej to jest potrzebnem, że dziewczynka w tym wieku najczęściej bierze lekcye muzyki i robót kobiecych, których tu nie zamieściliśmy w planie. Pauzy pomiędzy lekcyami konieczne ¹⁾.

Nauczyciel wobec indywidualności dziecka.

Wspominaliśmy już kilkakrotnie, że rezultatem ścisłej obserwacji dziecka w pierwszych tygodniach nauki jest wytworzenie sobie poglądu na jego indywidualność; wówczas dopiero można sobie zakreslić racjonalny plan działania, zastosowany do usposobienia i zdolności ucznia, do

¹⁾ Plany, które podaliśmy tu dla przykładu, w całej pełni zastosować się dają tam głównie, gdzie jeden nauczyciel lub nauczycielka prowadzi całą naukę, — natomiast wiele przedstawić mogą trudności w domach, gdzie do każdego przedmiotu przychodzą osobni nauczyciele, którzy nie zawsze mają czas w godzinie proponowanej przez rodziców. Konieczność pauz kilkominutowych pomiędzy lekcyami powinna być przez rodziców uznana i nie ściągać posądzenia o niesumiennosć t. j. powinni oni sami uprzedzić nauczyciela przychodzącego na godziny, że wymagają od niego wprowadzić, aby poświęcił 1½ godziny czasu, ale uważają za zupełnie racjonalne, że dziecko uczy się tylko 80 — 85 minut, musi mieć bowiem mały odpoczynek między lekcyą jednego a drugiego przedmiotu.

widnokregu jego pojęć i wyobrażeń, do wychowania w okresie przedszkolnym i do otoczenia, wśród którego wrażliwa. Z kolei zastanowimy się nad najpospolitszymi typami dzieci, a za podstawę podziału przyjmujemy wyłącznie: zachowanie się ich umysłu wobec nauki systematycznej.

1. Najliczniejszą będzie z pewnością kategoria swawolnych dziewcząt i chłopców, o których mówimy czasem z żartobliwą zgrozą: „te małe wisusy,“ a częściej z pobłażliwym uśmiechem: „ot! dobre sobie dzieciaki.“ Rusza się to jak żywe srebro, lubi trochę hałasować; łatwo przechodzi od płaczu do śmiechu; interesuje się każdym przedmiotem, który mu pod zmysły podpadnie; ma wstręt do wszelkich abstrakcyi i przy słuchaniu gołosłownych wyjaśnień chwili na miejscu usiedzieć nie może, — lecz oczy w nas wlepia i oddech tamuje, gdy co ciekawego opowiadać zaczniemy; skore jest do każdej roboty, która sił jego nie przechodzi, lecz opiera się przy zbytich wymaganiach, a wzrokiem zdaje się mówić: „Pamiętajcie, że dopiero lat 7 żyję na świecie.“

Błędnem jest mniemanie, jakoby takie żywe i wesołe dzieci najtrudniej było w karności utrzymać; przeciwnie, o ile w pierwszych latach życia nie zostały popsute zbytnią pobłażliwością, ulegają one łatwo stanowczej i taktownej osobie. Natomiast powszechną wadą uczniów tego typu jest nieuwaga, a raczej uwaga nietrwała i rozproszona. Trzeba zatem usuwać z przed oczu dziecka przedmioty, a z umysłu jego wyobrażenia, któreby swoją siłą i żywością przytłumiały wrażenie wykładu. Jeśli dziewczynka, nie mogąc na chwilę rozstać się z ulubioną lalką, przyniesie ją i na lekcję; jeśli chłopiec wpuści za sobą psa faworyta, albo na stole do pisania ułoży kolekcję kamyków, z pewnością można przewidzieć, że będą przy nauce roztargnieni; podobnie, gdy w przyległym pokoju goście głośno zachowywać się będą, muzyka zagra na po-

dwórz i t. p. Są to rzeczy znane powszechnie. Zaznaczyć jeszcze, że roztargnienie następuje częstokroć nie z powodu wrażeń, odrywających uwagę od wykładu, lecz z powodu, że sam wykład niedość zajmuje uwagę dziecka. U dzieci żywego temperamentu umysł równie jak ciało nie może długo pozostać bezczynnym; ożywione i uważne przy trudnych zadaniach, wymagających pewnego nateżenia umysłu, zaczynają poziewać przy zbyt łatwych rachunkach, odpowiadają machinalnie, tworząc projekty na chwile, gdy skończy się ta nieznośna lekcya. Chcąc utrzymać uwagę w nateżeniu, należy je zainteresować treścią przedmiotu i formą wykładu. Nauczyciel nie osiągnie tego celu, jeżeli nadmiernie ułatwiać będzie dzieciom naukę lub pozostawiać je długo w roli biernych słuchaczy. Im więcej bowiem władz umysłowych do działania pobudzimy, tem pewniej wytworzymy nateżoną uwagę. Niedługo jednak ona trwać będzie nawet przy najlepszych warunkach, gdyż rychło następuje znużenie. Jakże ma temu zaradzić nauczyciel? Oczywiście, tylko przez zastosowanie długości lekcyi do wieku i zdolności uważania dziecka, przez przerwy między lekcyami, przez zmianę rodzaju zajęcia, słowem przez racjonalny plan nauki, o jakim mówiliśmy w rozdziale poprzednim.

Wszelako pomimo przedsięwzięcia tych środków ostrożności, pomimo usiłowań celem spotęgowania uwagi, zdarza się dzieciom nawet chętnym słuchać niekiedy wykładu niedość przytomnie i odpowiadać z roztargnieniem. Taki objaw tłumaczy się rytmicznym charakterem uwagi, która nie pozostaje w jednakowem ciągle nateżeniu, ale naprzemian wzmaga się i słabnie. Przy uwadze pobudzonej dziecię samo żąda nowych wiadomości i łatwo je nabywa; przy osłabionej — może tylko powtarzać i przetrawiać zgromadzony materiał, oraz zastosowywać go do praktyki, do ćwiczeń i zadań.

Rachując się z tem, należy pamiętać o następujących prawidłach:

I. W każdej pojedynczej lekcyi należy zachować stopnie formalne t.j. poświęcać połowę, a co najwyżej dwie trzecie czasu na wprowadzenie do umysłu dziecka nowych wyobrażeń; resztę na ćwiczenia i powtórzenie, które będzie miało na celu nietylko utrwalić nabyte wiadomości, lecz także dać odpoczynek znużonemu umysłowi. II. Gdy plan wskazuje na jeden dzień kilka przedmiotów, z których każdy coś nowego dla dziecka zawiera, nauczyciel winien dobrze rozważyć, czy ogólna suma wiedzy, która dnia tego ma być przyswojona, nie jest zbyt wielka. Skoro się co do tego okaże wątpliwość, należy: bądź to zmniejszyć lekcyę wszystkich lub niektórych przedmiotów, bądź jednej z nich nadać odmienny charakter, poświęcić ją w całości na powtórzenie. III. W każdą sobotę powinno mieć miejsce powtórzenie tygodniowe; w nauczaniu początkowem — ze wszystkich, w średnim — z głównych przedmiotów.

2. Po trzpiotach i swawolnikach najczęściej spotykanym typem wśród naszych najmniejszych uczniów są pieszczołki, a pod tym wyrazem rozumiem nietylko dzieci kapryśne, psute przez rodziców, ale także owe istotki miłutkie, dobrze ułożone i grzeczne, usposobienia bierne, często łagodne i uległe, niekiedy nerwowe i słabowite, a zawsze nader skłonne do płaczu. Mniej energiczne od „małych wisusów“ nie lubują się — jak ich rówieśnicy — w hałaśliwej zabawie i różnych wybrykach, lecz też do pracy fizycznej i umysłowej nie są tak jak oni skore. Dziecko takie bardziej niż ognia boi się wszelkiej przykrości, lecz nie śmie buntować się jawnie przeciw narzuconej sobie woli; broń jego stanowią: łzy, przymilenia i skarga przed rodzicami. Skoro zadanie jakie wydaje mu się trudne lub nużące, pieszczołek zalewa się łzami nad otwartą książką lub kajetem; gdy mu objaśniają, perswa-

dują, że to nic strasznego — dziecko, zamiast się uspokoić, płacze coraz bardziej. Gdy nauczycielka poprawia zmyłki w czytaniu, gdy najłagodniej strofuje za niedbałe pismo i poleca odrobić po raz drugi źle wykonane zadanie, pieszczoszek spogląda błagalnie, całuje nauczycielkę po rękach, przyrzeka poprawę, ale na wszystko prosi o zwolnienie od tak okropnej kary. Gdy wreszcie nabędzie przekonania, że nie trafi do twardego serca nauczycielki ani płaczem ani pieszczotą, skarży się przed mamusią, która od-tąd uznaje za stosowne ujmować się za każdą rzekomą krzywdą swego dziecka. Jakże ma wobec tego postąpić nauczyciel lub nauczycielka? Są niestety! między nami tacy, co bez wahania odpowiedzą: „Wykrzyczyć dzieciaka za mazgajstwo, a gdy co przeskrobie, udać się nie do słabej matki, lecz do surowszej władzy ojcowskiej i jej powierzyć wymiar sprawiedliwości.“ Rada wyborna! godna stanąć obok przepisu na nieuwagę: „Gdy dziecko nie jest uważnem w ciągu dwóch godzin lekcji, dodaj mu drugie tyle za pokutę.“ Jeżeli jednak na ową niezawodną receptę nie chcieliśmy się zgodzić, to wypada nam i nad pierwszą przejść do porządku dziennego. Równa sprawiedliwość dla płaksy i dla roztrzepańca!

Powiedzieliśmy: „Chcąc uczynić dziecko uważnem, należy usunąć to, co uwagę rozprasza i osłabia.“ Podobnież powiemy: „Jedyny sposób na skłonne do płaczu dzieci nie pobudzać ich do częstego płaczu, lecz od niego odzwyczajać.“ Niech nauczyciel nie przybiera zbyt groźnej postawy, ani też nauczycielka nie rozpoczyna od gromienia każdego ruchu i słowa malca; nie wpadajmy jednak w drugą ostateczność, nie naśladujmy fałszywego tonu sentymentalnych powiastek: „Nie bój się, mój aniołeczku, ja ci nic złego nie zrobię — chodź, kochanie, będziemy się ślicznie uczyli“ i t. d. Z podobnych bowiem przemówień mali chłopcy, choćby najbardziej rozpieszczeni, zwykle się śmie-

ją i lekceważą osobę, co tak „po babsku“ się odzywa, a małe dziewczynki, najczęściej pod tym względem od braci sprytniejsze, miarkują od razu, że taka nauczycielka nie będzie zbyt stanowczą w postępowaniu. Najlepszem jest zachowanie naturalne z pewną domieszką dobrego humoru; nauczycielka, która przy całej swej powadze umie do dziecka w porę się uśmiechnąć, zażartować, przemówić zrozumiałym dla niego językiem, odrazu zjednywa sobie sympatyę wystraszonych malców.

Przy nauce pieszczoszków nie trzeba im nigdy zapowiadać, że to jest trudne, a tamto łatwe, lecz stosować wymagania do ich siły i możliwości, a co raz się postanowi, od tego nie odstępować pod żadnym pozorem. Gdy dziecko robi płacziwą minkę, udajmy, że tego nie dostrzegamy, lecz najswobodniejszym w świecie tonem zagadnijmy: „czy rozumiesz pytanie? czy wiesz, o co chodzi? Opowiedzno napród, jak trzeba rozwiązać to zadanie, a potem łatwiej ci będzie wykonać je piśmiennie.“ Dziecko, płaczące z obawy trudności, uspokoi się natychmiast, widząc, że mu przychodzimy z pomocą. Jeśli zaś płacze z grymasów albo próbuje tym sposobem wytargować jakieś ustępstwo, należy za pierwszym razem okazać się nieugiętym, aby na przyszłość uniknąć scen dla siebie przykrych, a dla charakteru dziecka fatalnych. Nawet gdyby mu przyszło do głowy skarżyć się przed rodzicami, nie okazujemy najmniejszego zmięszania, lecz odpowiedzmy matce, wstawiającej się za jedynaczką w jego obecności: „Každy początek jest trudny, więc i Lolciowi wydało się moje żądanie za ciężkiem do spełnienia; ale przekonał się sam, że to nic strasznego, a za drugim razem łatwiej mu pójdzie.“ Gdyby zaś owa admonicja spotkała nauczycielkę w cztery oczy, a matka powoływała się na to, że dziecko delikatne i nerwowe, spróbujmy wyjaśnić, że właśnie dlatego konieczną z niem pewna stanowczość. Właśnie

dlatego, że jest nerwowe, wyobraża sobie więcej przykrości, niż w samej rzeczy odczuwa; starsi zaś przez zbytnią czułość na jego łzy, utwierdzają je w przekonaniu, że istotnie coś złego mu groziło, a przez to rozdrażniają je bardziej jeszcze.

Rozumna matka pozna przed rozpoczęciem systematycznej nauki usposobienie swego dziecka, sama w wychowaniu przedsięwzięcie stosowne środki przeciw zbytniej skłonności do płaczu, a nauczanie powierzy takiej tylko osobie, do której zdolności pedagogicznych i charakteru zupełne będzie miała zaufanie. Lepiej pokapryścić z wyborem pierwszej nauczycielki, w rzędzie swych wymagań postawić łagodność i cierpliwość, aniżeli, osłabiać systematycznie jej powagę przez odwoływanie jej poleceń na skutek próśb i skarg rozpieszczonego dziecka.

3. Jeżeli zbytnia słabość rodzicielska pomnaża zaścępiek dzieci rozpieszczonych, to znów nadmierna surowość pierwszych wychowawców, smutna i przygnębiająca atmosfera, która panuje w niektórych rodzinach, a czasem wrodzona skłonność do melancholii wytwarza typ dziecka zahukanego. Biedne to dzieciaki! zazwyczaj gorszy mają pozór od figlarzy i pieszczochów; choć nieraz rzeczywista ich wartość daleko jest większą. Łajane na każdym kroku, przyzwyczaiły się do tego, że starsi ciągle są z nich niezadowoleni; boją się ruszyć, przemówić, aby kogo nie obrazić, nie rozgniewać. Skoro przyszła chwila nauki, wzrok ich wyraża nieufność i obawę nowego tyra, jakiego przewidują w nauczycielu. Lecz nie płaczą! o nie! już w siódmym roku życia umieją tłumić nie tylko łzy, ale i myśli, w małych przesuwające się główkach. Są posłuszne na pierwsze słowo, nie kręcą się przy lekcji, nie dowcipkują, siedzą bardzo spokojnie, aż za spokojnie na swój wiek — jakież więc kłopot miałby z nimi nauczyciel? Jest jeden ogromny, a tym — przeniknąć naturę

takiego dziecka, poznać jego cechy indywidualne. Malec zahukany jest małomówny i nie lubi pytań; gdy chodzi o naukę, wie nieraz, a nie mówi, niepewny czy odpowiedź jego będzie dobrą; o upodobaniach zaś swoich i poglądach boi się mówić, aby go nie wysmiano — stąd nauczycielowi trudno sprawdzić, co on wie i umie, o ile w ogólności jest rozwinięty, czem się interesuje najbardziej i t. p. Zamknięty w sobie i nawykły wcześniej do powściągnięcia dziecięcej ruchliwości, zdolniejszym jest od rówieśników do wytrwałej i natężonej uwagi; jeśli zatem znajdzie w nauce przedmiot pełen interesu, odda się jej z zapałem; lecz gdy przeciwnie wykład jest nudny lub niezrozumiały, gdy przez swe postępowanie zniechęcimy go do książki, szuka innego ujęcia dla swych sił umysłowych. Dzieci takie mają dar szczególny: przybierać wszelkie pozory uwagi, a myślą uciekać daleko. Ileż to razy dziewczynka, ganiąca za bezmyślność, jest w samej rzeczy małą marzycielką, snującą w bujnej wyobraźni całe powieści fantastyczne; ileż razy chłopiec, przezywany „zakutą głową“, jest bardzo bystrym postrzegaczem i ostrym krytykiem słabości, dziwactw i śmieszności swego uczonego nauczyciela. Wychowanie, wiedza psychologiczna nawet, nie wystarczy do zrozumienia takiego mało obiecującego z pozoru dziecka, do tego potrzebną jest wychowawcy nadewszystko delikatność uczucia, umiejąca przewidzieć i uniknąć wszystkiego, co drugich może zrazić. Postarajmy się zjednać sobie zaufanie ucznia: przez łagodność z pewnym odcieniem sympatii, przez sprawiedliwość, przez unikanie posądzeń niesłusznych, słów dotkliwych, a na całe życie pamiętnych, przez rozumienie pobudek dziecięcego postępowania, a wreszcie przez możliwie zajmujący wykład, któryby swą siłą porwał ucznia i wytworzył najsilniejszy łącznik pomiędzy nim a nauczycielem.

Wśród tej grupy uczniów zdarzają się często dzieci zdolne; zazwyczaj nie są to uczniowie jednakowo celujący w każdej nauce, ale już od najwcześniejszego wieku okazują silniejsze uzdolnienie i zamięłowanie w jednym kierunku, dużo słabsze zaś we wszystkich innych. Należy wówczas nie być zbyt wymagającym z przedmiotów dla dziecka trudniejszych, lecz wzniecać do nich zainteresowanie, aby nie uczynić umysłu zbyt jednostronnym. Wobec mniej uzdolnionych umysłowo, a zahukanych dzieci, najważniejszym zadaniem nauczyciela: budzić ufnosć we własne siły. Pochwała, w porę udzielona, ma tu doniosłe znaczenie, lecz stokroć ważniejszą zupełną sprawiedliwość; wszystkie dzieci mają równe prawo do względów nauczyciela — kto jednemu pobłaża nad miarę, a drugiemu niesłusznie dokuca, psuje charakter obojga.

4. Z pozoru ale tylko z pozoru zbliża się do dzieci zahukanych typ najmniej pojętny dla pedagoga — uczniowie apatyczni. Bliższe zastanowienie przecież znaczną między jednym a drugim typem wykrywa różnicę. Gdy dziecko zahukane najczęściej ma jakąś zdolność szczególną lub silne zamięłowanie, lecz ze strachu przed szyderstwem otoczenia tłumi w sobie te popędy; dziecko apatyczne nietylko tą lub ową lekcją czy nauką, lecz wogóle niczem się nie interesuje. Przedmiot lekcji jest mu najzupełniej obojętny, byle nie wytrącano jego umysłu z miłej drzemki. Słuchać bezmyślnie, uczyć się na pamięć, wykonywać jaką czynność mechaniczną sprawia takiemu dziecku pewnego rodzaju przyjemność; natomiast nie cierpi ono myśleć, kombinować, obserwować, nie lubi pytań trudnych i nieprzewidzianych. Niekiedy dzieci apatyczne odznaczają się uwagą i starannością w drobnostkach, a nawet dość łatwo pojmują objaśnienia nauczyciela, lecz brak im zawsze wyobraźni i samodzielności — w tę więc stronę należy głównie uderzyć.

Może to być wrodzonym niedołęstwem umysłu, albo też wynikiem wpływu otoczenia. Są dzieci, z którymi matka nigdy nie gawędzi, którym ojciec nie opowiada nic ciekawego, które w domu nie słyszą żadnej rozmowy, zdolnej w nich zainteresowanie do nauki obudzić. Nauczyciel wówczas winien się starać o barwność wykładu i rodmuchiwać każdą iskierkę zainteresowania, jakaby się na szczęście ukazała. Ważnym też obowiązkiem jest roztropne ćwiczenie pamięci, która u uczniów apatycznych zawsze szwankuje na jakimś punkcie; jedni zdolni są z nadzwyczajną łatwością powtarzać słowo w słowo całe okresy, lecz równie łatwo zapominają; inni z trudem zdobywają wiadomości, a mimo to niczego zatrzymać nie mogą długo, u innych wreszcie nietyle osłabioną jest pamięć, co kojarzenie: znają mnóstwo szczegółów, ale nie umieją ich sobie przypomnieć w porę. Wszystkie te wady wypływają z braku interesu dla jakiegobądź dziedziny wiedzy. Jak w nauczaniu dziecka roztrzępanego, ze względu na słabość jego uwagi, tak w nauce dzieci apatycznych, ze względu na ich ospałą umysłowość, należy możliwie ograniczać ilość faktów i wyrazów do spamiętania i również często powtarzać. Lekcje te przecież, wyłącznie poświęcone utrwaleniu nabytej wiedzy, nie powinny być nudne, monotonne, lecz przeciwnie charakter ich ma być możliwie urozmaicony: pytamy o to samo innemi słowami, powtarzamy raz w tym, raz w innym porządku, przedstawiamy ten sam przedmiot z coraz to innej strony, uświadamiamy jego związek z tem, o czem była mowa na innych lekcjach; wskazujemy zastosowania praktyczne i t. d. Powtórzenie tak pojęte nietylko właściwy cel swój osiąga, lecz jest największym wrogiem bezmyślności, a dziecko, które myśleć zaczyna, pozbędzie się stopniowo apaty i w tym lub innym kierunku żywszy interes okaże.

5. W obrazie naszych małych uczniów braknie najciemniejszej strony — dzieci wyjątkowo niezdolnych, które obok rozpatrywanych już wyżej wad umysłu, jak: słabość pamięci, nietrwałość uwagi, brak interesu dla nauki, posiadają nadto im tylko właściwą trudność pojmowania rzeczy najprzystępniejszych dla przeciętnego ogółu rówieśników. Jakże smutnym jest często los tych istot upośledzonych! nauczyciel męczy się bezowocnie przez lat kilka, starając się gwałtem wepchnąć w biedną głowę cały ładunek wiadomości, wymaganych przy egzaminie. I do czegoż ta cała praca? Aby dziecko, oddane do szkoły, nie mogąc w żaden sposób podążać za innymi, stało się ofiarą gniewu nauczycieli i przedmiotem szyderstwa kolegów, aby w tych warunkach, zamiast rozwijać się, tępiało coraz bardziej, aby społeczeństwo, zamiast użytecznego choć skromnego pracownika, otrzymało jedną więcej istotę niedołązną, do żadnej pracy nieusposobioną.

Przeciwno takiemu postępowaniu zaprotestować musi każdy, komu dobro młodego pokolenia leży na sercu i każdy przyzna wraz z nami, że tu właśnie dla nauki domowej otwiera się pole, lecz tą nauką należy dobrze pokierować. Zdarza się, że przyczyny zastoju umysłowego dziecka są przejściowe, czysto fizyczne i lekarz więcej poradzi niż nauczyciel; jeżeli wszakże zdrowie dziecka jest normalne, to należy się wyrzec wszelkiej próżności, objawiającej się np. we wczesnem uczeniu języków obcych, w obciążaniu dziecka mnóstwem wierszyków dla popisu przy gościach, zarówno jak ambitnych marzeń o wyższem kształceniu. Program nauczania należy ograniczyć do rzeczy podstawowych, elementarnych, a nadto bez względu na wiek dziecka nie zaczynać żadnej nauki, zanim umysł jego nie będzie do niej należycie przygotowany.

Metoda oczywiście będzie też sama, co z dziećmi normalnemi, tylko bardziej ułatwiona, ściślej przeprowa-

dzona w szczegółach, więc wykład wyłącznie poglądowy z pilnem wystrzeganiem się wyrazów i zwrotów niezrozumiałych dla dziecka, lekcye pojedyncze jak najkrótsze, powtórzenia jak najczęstsze, możliwa koncentracja całego nauczania.

W postępowaniu nauczyciela powinna górować nad wszystkim cierpliwość i łagodność, lecz nie słabość; dzieci słabe umysłowo tem bardziej potrzebują pewnej karności, że ich inteligencja nie pozwala na odwołanie się do rozsądku lub poczucia sprawiedliwości, gdyż nietylko naukowe lecz i moralne pojęcia przyswajają sobie trudniej i później od rówieśników. Zresztą najważniejszem tu zadaniem zarówno jak w nauce dzieci normalnych lecz roztrzępanych, apatycznych lub rozwijających się powoli, jest: nigdy się nie zniechęcać, nie tracić nadziei, bo i tu często także np. ze wzmocnieniem fizykiem dziecka, umysł jego również nabierze siły, a nauczyciel uzna słuszność słów Trentowskiego: „Nie obwiniaj wychowawcę twego o zupełny brak talentu, o kompletną nieudolność, o kamienną twardość mózgu, jak to zwykł czynić ochmistrz bezbrody, ale poznaj go dobrze i przenieś się całkiem w jego duszę. On jest zdolny, zdolny niezawodnie, tylko ty jeszcze nie wiesz — do czego!“ ¹⁾.

¹⁾ W rozdziale niniejszym kładliśmy przedewszystkiem nacisk na zalety i wady umysłowości, gdyż praca nasza ma na względzie nauczanie a nie wychowanie moralne. Nauczycielom domowym i rodzicom, pragnącym bliższych wskazówek co do postępowania z dziećmi poza godzinami lekcji, polecamy częste zagłębienie do dwóch dzieł, poświęconych temu przedmiotowi, których tytuły są: „Praktyczny przewodnik wychowania“ H. Wernica oraz „Wady charakteru dziecięcego“ F. Scholtza.

Wspólna nauka kilkorga dzieci.

Każda z nauczycielek, dających lekcye w mieście na godziny, mogłaby z własnej praktyki zacytować wypadki, w których żądano od niej, aby jednocześnie uczyła troje dzieci, a z tych każde innego potrzebowało wykładu; najstarszą np. dziewczynkę 12-letnią miała przygotowywać do klasy trzeciej na pensję, dziewięcioletniego chłopca do wstępnej klasy gimnazjum, najmłodszej zaś, siedmioletniej udzielać początków, poświęcając na to wszystko razem jakieś 2—3 godzin dziennie. Cóż czynić w tem położeniu? Większość nie kłopotuje się tem pytaniem, lecz poprostu zajmuje się kolejno każdym dzieckiem, więc naprzód wyklada arytmetykę starszej dziewczynce, potem rozwiązuje parę przykładów z chłopczykiem, później każe liczyć najmłodszemu dziecku, zalecając innym, aby zachowywały się cicho i nie przeszkadzały. Postępowanie to ma zazwyczaj zupełną aprobatę rodziców, którzy je nawet usprawiedliwiają z pedagogicznego punktu widzenia: „To bardzo dobrze, iż dzieci słuchają wykładów, przeznaczonych dla rodzeństwa, młodsze bowiem nabywają niepostrzeżenie pewnych wiadomości z przedmiotów, których później dopiero uczyć się będą same, starsze przypominają sobie przy lekcji malutkiej siostrzyczki to, czego się dawniej uczyły.“ Pozornie słuszne to zdanie, lecz w samej rzeczy jest ono zbyt pośpiesznym wnioskiem z bardzo powierzchownych i nielicznych postrzeżeń. Siedmioletnie dziecko najczęściej nie rozumie wykładu przeznaczonego dla 10—12 letniego brata lub siostry, schwycić więc może tylko jakiś pojedynczy szczegół bez głębszego znaczenia, który w niczem nie ułatwi późniejszej pracy nauczycielowi, kto wie, czy w pewnych razach nie utrudni jej nawet... jeśli np. dziecko spamiętało jakąś formułkę, nie rozumiejąc jej

treści i później, przekonane, że umie doskonale, nudzi się powtórным wykładem tego samego.

Zresztą, alboż to nasze przeciętne dzieciaki, które starałam się scharakteryzować w poprzednim rozdziale, zdolne są do natężonej uwagi podczas wykładu, niezastosowanego do indywidualnych potrzeb ich umysłu? Może niekiedy podczas zajmujących lekcji historii, podczas ciekawszego czytania, albo jakich interesujących doświadczeń np. z fizyki, malcy przejmą się żywo tem, co widzą i słyszą i rzeczywiście uczą się wiele przez słuchanie; lecz w innych razach, np. przy lekcji arytmetyki, języków itp. nudzą się śmiertelnie, zmuszeni do bezczynności i spokoju mimowoli zaczynają myśleć o figlach, przeszkadzają więc rodzeństwu, ściągają nagany za niegrzeczność, a pomimo tego tak się rozfiglują czasami, że gdy z kolei nauczycielka do nich się zwróci, już nie zdolne są skupić rozproszonej uwagi.

Co zaś do obecności starszych dzieci przy lekcji młodszego rodzeństwa, korzyści z niej są również wątpliwe a szkody widoczne. Prawda, że wszelkie powtarzanie, przypominanie, utrwalanie nabytej wiedzy ma wielkie znaczenie metodyczne, lecz trzeba, aby uczeń i do takich lekcji okazywał pewien interes; a lekcya małego dziecka jest najczęściej nudną dla starszego. Jeśli zaś istotnie dziecko starsze interesuje się i wykładem i odpowiedziami malców, bywa to często ze szkodą właśnie dla tych ostatnich, starsze bowiem dzieci nie mogą się w takich warunkach powstrzymać od pomagania, podpowiadania młodszemu, szczególnie gdy mały uczeń lub uczennica nie daje od razu zadowalającej odpowiedzi. Po pewnem naprowadzeniu dziecko doszłoby do niej stopniowo, spostrzegłoby samo, na czem błąd jego polegał, zaprawiłoby się z czasem do samodzielnego myślenia, a tu powiedziano mu odrazu słowo zagadki i wszystko przepadło. Ze względów peda-

gogicznych jest nieraz pożądanem, aby dziecko zapomniało o swych niedorzecznych odpowiedziach albo o grymasach przy lekcji, z których się już poprawiło; obecność starszego rodzeństwa, które naśmiewa się z malca, przesładowuje go, źle może wpłynąć na nastrój ucznia zwłaszcza drażliwego lub nieśmiałego z natury.

Wielu nauczycieli i nauczycielek domowych spostrzega te niekorzystne strony łączenia dzieci różnego wieku na tej samej godzinie nauki, i chcąc im zaradzić, stara się, aby ani chwili żadne z dzieci nie było bezczynnem: gdy jedno odpowiada lekcję lub słucha wykładu, drugie odrabia jakieś zadanie piśmienne, które samodzielnie może wykonać. W wielu razach środek to doskonały i o ile tylko dzieci, w różny sposób zajęte, nie przeszkadzają sobie wzajemnie, nie mamy nic przeciw niemu; lecz o właściwych korzyściach wspólnej nauki wówczas dopiero może być mowa, gdy jednakowo przygotowane dzieci dzielają wszelkie ustne i piśmienne ćwiczenia.

Wówczas stajemy wobec innej kwestyi: czy dzieci te traktować jak klasę w szkole, czy też trochę inaczej? W klasie jest program z góry przepisany, a w jego wykonaniu dobry nauczyciel stosuje się do uczniów przeciętnych tak, iżby przynajmniej część ich większa należyte korzyści odnosiła; w nauczaniu pojedynczego dziecka uwzględniamy w pełni jego usposobienie indywidualne; lecz gdy mamy dwoje lub troje dzieci, wahamy się, którą z tych dróg obrać. Sądzę, że bardzo możliwem i pożądanem jest pogodzenie obu; od wszystkich dzieci, uczących się wspólnie tak, jak od całej klasy w szkole, wymagamy tego samego, lecz stawiamy takie tylko wymagania, którym najmniej zdolne dziecko z danej grupy może sprostać. Jeżeli bowiem nauczyciel dba o to jedynie, aby go pojął uczeń hojniej obdarzony od natury pod względem zdolności umysłowych, towarzysz jego nie tylko nie może wszy-

stkiemu wydolać, nie tylko nie czyni tego nawet postępu, do którego w innych warunkach byłby zdolny, ale nadto nabiera wad nader dla dalszej nauki szkodliwych, staje się: nieuważnym, przywykłym, iż nauczyciel zwraca się raczej do innych niż do niego; leniwym do myślenia, gdyż zbyt trudne dla siebie zagadnienia przyzwyczajają się zbywać lakonicznem: „nie wiem“, „nie pamiętam“, albo wymownem milczeniem; w rezultacie traci wiarę w swe siły i wszelki umysłowy interes.

Zarzuci kto może nie bez pewnej słuszności, że nie należy wpadać w przeciwną ostateczność, zaniedbywać dzieci zdolniejsze kosztem umysłów cięższych, mniej obiecujących, a wiadomo, że nauka zbyt ułatwiona źle wpływa na dzieci bystre i z natury pojętne. Na to przecież łatwiej znajdzie radę nauczyciel energiczny i pomyślowy, postara się bowiem, ażeby uczeń zdolniejszy był stale zainteresowany przedmiotem trudnym dla towarzysza i podczas lekcji był zmuszonym do pewnej umysłowej czynności: niechaj się on stanie niejako naszym pomocnikiem. Gdy słabsze dziecko czyta, niech on uważa i poprawia jego błędy; niech układa zadania arytmetyczne na wzór naszych, podając je do rozwiązania towarzyszowi, wtedy korzyść będzie obustronna. Zresztą wśród samego wykładu możemy tak rozłożyć pytania, aby na trudniejsze odpowiadał uczeń mocniejszy w danym przedmiocie, łatwiejsze zaś pozostawmy dla słabszego (oczywiście zakazując w tym razie podpowiadania); dążmy jednak nieodwołalnie do tego rezultatu, aby obydwaj przyswoili sobie i zrozumieli treść lekcji i nabrali wprawy w jej zastosowaniu do praktyki.

Moje osobiste doświadczenie co do wspólnego nauczania dzieci zdolniejszych z mniej zdolnemi nie nasuwa mi na pamięć ani jednego wypadku, w którymby pierwsze traciły na takim traktowaniu rzeczy; natomiast otrzymy-

wałam często rezultat przeciwny: wyjątkowo bystra i pojętna dziewczynka rozwijała się prawidłowej właśnie skutkiem tego, że uczyła się w towarzystwie średnio zdolnej rówieśnicy. Poprzednio bowiem jej zaciekawienie, łatwa pamięć, szybkość postrzegania i wnioskowania były prawdziwą pokusą dla nauczycielki do wykładu obfitego w szczegóły, do prędkiego przechodzenia kursów, przez co, pomimo swych zdolności, wiele części nauki znała dość powierzchownie. Od chwili dopiero, gdy ze względu na towarzyszkę trzeba było ograniczać materiał każdej lekcji, powtarzać częściej, przerabiać więcej różnorodnych ćwiczeń, kształcenie zdolniejszej stawało się mniej jednostronne: uczyła się mniej, lecz lepiej przetrawiała każdą wiadomość i lepszy z niej czynić umiała użytek.

Najzdolniejsze nawet dziecko nie okazuje jednakowej łatwości i zainteresowania we wszystkich kierunkach; ucząc się osobno, zazwyczaj zwraca wszystkie swe siły do najulubieńszego lub najłatwiejszego przedmiotu z uszczerbkiem dla innych; gdy tymczasem w nauce wspólnej musi z konieczności podążać za towarzyszami i w tem także, co stanowi jego piętę achilesową, a co wyjątkowo może być łatwiejszem dla dzieci, stojących niżej pod każdym innym względem.

To dążenie do równomiernego kształcenia we wszystkich kierunkach nie powinno przecież w praktyce nauczania przechodzić w sztuczne naginanie umysłów dziecięcych do jednego jakiegoś szablonu; przeciwnie, znajomość i uwzględnianie indywidualnych znamion dziecka ma wielką wagę przy nauczaniu zbiorowem; każdy współuczniwca ma tu pole okazać swe umysłowe zasoby niezależnie od systematycznej nauki i oddziaływać korzystnie na kolegów.

Gdy mamy nie jedno lecz kilkoro dzieci i każde zachęćmy do udziału w rozstrzyganiu podanych pytań, na lekcji niewątpliwie zapanuje ożywienie, jakie przy nauce

pojedynczego dziecka rzadko się zdarza. Każde z dzieci okaże w ten lub inny sposób swe zainteresowanie: jedno stawiać nam będzie zapytania lub komunikować swe postrzeżenia, drugie okaże wielki zapał przy wynajdywaniu przykładów, praktycznych zastosowań podanej zasady itp. a przykład, skuteczniejszy od wszelkich innych środków, wyrwie nawet ospałe osobniki choć na chwilę ze zwykłej apatii.

Im więcej dzieci uczy się razem, a zwłaszcza dzieci młodszych, nieuważnych lub swawolnych, tem trudniej utrzymać je w porządku; nauczyciel kilkorga dzieci musi z konieczności być trochę surowszym niż ten, kto z jednym tylko ma do czynienia. Pamiętać jednak powinien, iż ta surowość ma być równą względem każdego, kto na nią zasłuży; w przeciwnym razie, jedno z dzieci czuć się będzie pokrzywdzonym, a drugie, jako uprzywilejowane, pozwoli sobie za wiele, rachując na pobłażanie nauczyciela, który ma do niego słabość.

Dzieciom nawet nerwowym i delikatnym pewna stanowczość nie zawadzi; zaszkodzić mogłoby zbytne łajanie, obchodzenie się brutalne, kary pozbawiające ambicji, albo ciągła obawa przed nauczycielem; ale czasy tej srogości minęły i chyba naszym czytelnikom niema potrzeby przypominać, że gdy środek jakiś uważamy za szkodliwy względem jednego z uczniów, najlepiej zrobimy, nie używając go względem innych, którzy uczą się z nim razem.

Trentowski wymaga tak stanowczej równości między dziećmi razem wychowywanymi i uczonemi, że nawet kierowników pensjonatu upomina, aby nie pieścili własnych synów przy obcych chłopcach, z którymi nie chcą lub nie mogą obchodzić się równie czule. Wszyscy nasi uczniowie równe mają prawo nie do sentymentalnej czułości, która byłaby często nieodpowiednią lub śmieszną, lecz do życzliwego spojrzenia, zachęty, do pieczołowitości serdecznej, wnikaającej w umysłowe ich potrzeby.

Jedność w nauczaniu.

Arcymistrz w wypowiedzianiu paradoksów lecz pisarz genialny, którego najdziwaczniejsze nawet zdania kryją myśl głęboką—Rousseau w swoim „Emilu“ podaje radę wychowawcy, aby surowo zabronił mamce przemawiać do niemowlęcia: „Niech nuci dziecku, aby je zabawić, lecz niech nie używa tej niepotrzebnej gadaniny, z której dziecko nic nie rozumie. Chciałbym, aby pierwsze dźwięki artykułowane, które dziecko słyszy, były łatwe, wyraźne, często powtarzane, a wyrazy z nich złożone oznaczały wyłącznie podpadające pod zmysły przedmioty, które można by jednocześnie dziecku pokazać.“ W ten sposób chciał zeszlowieczny filozof zabezpieczyć wychowanka od bezmyślności, rozpoczynając dzieło wychowania już w pierwszych dniach życia, a zarazem wskazał, że w osiągnięciu podobnego celu wpływ otoczenia może stanąć na przeszkodzie usiłowaniom wychowawcy. W samej rzeczy ileż to różnorodnych czynników składa się na wychowanie małego dziecka, które dopiero mówić zaczyna! Lecz o ileż więcej sprawa ta się komplikuje z chwilą rozpoczęcia nauki systematycznej!

Jeżeli światły i oddany dziecku nauczyciel kieruje całą jego nauką, śledząc bacznie postępy wychowanka w każdym kierunku, zwracając uwagę na wszystkie wpływy przypadkowe, które w umysłowym życiu dziecka pewną odegrały rolę, starając się jedne z nich stosownie wyzyskać, inne osłabić lub usunąć; jeśli nauczyciel ten znajdzie w naturalnych wychowawcach, w rodzicach, dzielnych pomocników, którzy w porozumieniu z nim dążą do tych samych celów świadomie i wytrwale, nic nie staje na zawadzie do konsekwentnego postępowania z dzieckiem. Lecz zupełnie inaczej przedstawia się sprawa tam, gdzie

kilka osób zajmuje się nauczaniem tego samego dziecka. Każdy z nauczających ma inny system, inne wymagania, do których umysł swego ucznia chce nagiąć, każdy w praktyce w inny sposób grzeszy przeciw zasadom metodyki, a biedny dzieciak cierpi za wszystkie błędy i pomyłki swych kierowników. Niewątpliwie światły i sumienny nauczyciel w najgorszym razie robi tyle, że uczeń większe czynić będzie postępy w wykładanym przez niego przedmiocie, niż we wszystkich innych; ale działalność jego, mająca na celu ogólny rozwój umysłu i wpływ na charakter ucznia, nie osiągnie owocu bez odpowiedniej pomocy ze strony innych nauczycieli. Czy może być mowa np. o jakiegokolwiek koncentracji w nauczaniu, gdy każdy wykłada swój przedmiot, nic nie wiedząc i nie chcąc wiedzieć o tem, czego się dziecko uczy lub nie uczy jednocześnie? Toż samo z kwestyą zadawania lekcji. Na jeden dzień uczeń będzie miał zamało do roboty, nazajutrz zdarzy się przeciążenie.

Jakże więc utrzymać tak pożądaną jedność w nauczaniu wobec faktu, że nauczyciele nic wzajemnie nie wiedzą o sobie, nie znają się nawet np. w mieście, gdy każdy przychodzi w pewnych tylko godzinach; albo choć się znają, np. będąc stale na wsi, nie starają się wzajemnie zrozumieć swych metod, zmodyfikować pewnych różnic, omówić wspólnie planu i programu nauki? Pierwsza myśl, jaka się tu nasuwa i może się nawet wielu osobom podobać, jest interwencja rodziców. Ponieważ oni tylko wiedzą lub powinni wiedzieć, w jakim zakresie dziecko się uczy każdego przedmiotu; najstosowniej więc, aby nauczycielom dawali w tym razie pewne instrukcje. Te ostatnie jednak nie mogą być zbyt szczegółowe, bo rzadko kiedy ojciec lub matka mają na to dość czasu i biegłości pedagogicznej. Zadaniem ich będzie więc ułatwić nauczycielom wzajemne porozumienie się; szczegóły zaś wprowadzenia w czyn zasady jedności nauczania do programu, środków, metod,

wyboru podręczników, postępowania z dziećmi, należą do samychże nauczycieli. Rodzice też powinni postarać się o to, aby cały komplet osób uczących zechciał się zaznajomić i odbyć wspólną konferencję: tutaj każdy zakomunikuje swoją opinię co do rozwoju umysłowego i zdolności dziecka, oraz co do zasobu wiadomości w jego przedmiocie; następnie, ze względu na indywidualność dziecka, wszyscy powinni się porozumieć co do sposobu działania, aby nie przeszkadzać sobie wzajemnie, — wreszcie każdy przedstawi treść kursu nauki na rok szkolny i zmodyfikuje go odpowiednio, jeśli tego wymagać będzie zasada koncentracji. Rodzice i lekarz domowy zdecydować, ile czasu dziecko poświęcać może codziennie bez szkody dla zdrowia na przygotowanie się do lekcji — na nauczycielach zaś leży obowiązek nie przekraczać tej normy.

W tym celu oprócz, wzajemnego porozumienia się konieczną będzie ciągła, nietrudna zresztą kontrola piśmienna. W zeszyte na to przeznaczonym każdy nauczyciel zanotuje na pierwszej kartce rezultat badania t. j. liczby, oznaczające czas potrzebny dziecku na wykonanie pewnej pracy umysłowej. Nauczyciel „polskiego“ każe w swej obecności wyuczyć się jakiegoś ustępu na pamięć, zapisze ilość wierszy zadanych i czas użyty przez uczniów na ich przyswojenie; toż samo uczynią nauczyciele języków obcych odnośnie do wokabuł, ćwiczeń, tłumaczeń ustnych i piśmiennych; nauczyciel arytmetyki każe w swej obecności rozwiązać trzy zadania: jedno zupełnie proste, drugie bardziej skomplikowane lecz znanego dzieciom typu, trzecie zaś takie, które przedstawia nową jaką i świeżo objaśnioną kombinację i t. d. W późniejszym czasie, kierując się temi wskazówkami, uczący zechcą systematycznie lekcję za lekcją notować, co zadają i ile minut potrzebuje uczeń na spełnienie każdego z wymagań poszczególnych. Jeśli

to uczynią wszyscy nauczyciele bez wyjątku w tym samym zeszycie, każdy znać będzie nie tylko własne wymagania, ale i czas potrzebny dziecku na przygotowanie się do innych wykładów, a przez to ustrzeże się od przekraczania przyjętego maximum, zadając mniej — wtedy, gdy dziecko ma dużo pracy z innych przedmiotów, a więcej — gdy mało co ma do roboty.

Gdybyśmy po każdej lekcji zadali sobie trud zapisać nie tylko wyznaczone ćwiczenie na pracę samodzielną, lecz i treść wykładu (przedmiot lekcji, tytuł ustępu przeczytanego i t. p.), można by prędzej zdać sobie sprawę z całkowitej treści, istniejącej w umyśle dziecka; stąd i koncentracja, zwłaszcza między przedmiotami pokrewnymi, byłaby znacznie ułatwioną. Co więcej, zmniejszyłyby się znacznie straty, jakie zawsze ponosi dziecko przy zmianie osoby uczącej; nowy bowiem nauczyciel po przejrzeniu notatek poprzednika dokładniejby zrozumiał, czego i w jaki sposób uczyło się dziecko, które ma dalej prowadzić.

Czyż wobec tych korzyści mamy żałować trudu, który ostatecznie redukuje się do nakreślenia paru wierszy po każdej lekcji?

Środek przez nas zalecony, oprócz znaczenia bezpośredniego dla dziecka, przyczynia się znakomicie do praktycznego kształcenia wychowawców. Gdy młody, niedoświadczony nauczyciel lub nauczycielka będą zmuszeni niejako ograniczać swe wymagania, a w wykładzie odwoływać się do wiadomości nabytych na lekcjach innych przedmiotów, — nauczą się prędko wyróżniać punkty główne, podstawowe, od bezużytecznego balastu pamięci i zadawać będą tylko to, co konieczne, w umiarkowanej ilości.

Wiedząc dokładnie, do czego zdolnym jest nasz uczeń w warunkach normalnych, łatwo spostrzegamy chwilę podniecenia lub osłabienia jego energii, gdy np. wyuczy się

jakiej lekcyi prędzej, niż zwykle, albo przeciwnie, nad łstwem ćwiczeniem za dużo zmarudzi czasu; a objawy te pobudzą nas z kolei do szukania ich przyczyny, przeto z biegiem czasu nauczymy się rozróżniać i oceniać wpływ takich czynników, jak: stan zdrowia, zmęczenie, silne wrażenia przed lub w czasie lekcyi, powszedniość lub nowość pewnych zadań, zamięlowanie lub wstręt do pewnego przedmiotu, wzrost pamięci i postrzegawczości pod wpływem ćwiczenia i t. p. Każdy z tych punktów należy wyświełtłony wzbogaciłby znakomicie naszą wiedzę o naturze dziecka. Lecz do tego koniecznem jest głębsze zainteresowanie się temi kwestyami, ogółu najskromniejszych nawet pracowników na niwie pedagogicznej.

WZÓR DZIENNIKA.

Pierwsza kartka.

N. N. w roku szkolnym 18... uczyć się będzie przedmiotów następujących...

Lekcyi będzie miał dziennie godzin...

Na pracę samodzielną poświęcać może dziennie godzin...

Rezultat badania nad jego pamięcią okazał, że do wyuczenia się na pamięć:

8 wierszy we własnym języku potrzebuje minut...

„ „ w obcym „ „ „

ustępu prozy „ „ „

15 słówek (wokabuł) „ „ „

lekcyi historyi lub geografii „ „ „

zawierającej 2 strony, a w nich „ „ „

8—10 imion własnych „ „ „

Co do prac jego piśmiennych, to kilkakrotne próby okazały, że:

Na przepisanie stronnicy z książki potrzebuje minut...

Na napisanie krótkiego listu lub opisu „ „

Na ułożenie 15 przykładów gramatycz. „ „

NB. Nauczyciele języków obcych przeprowadzić muszą to samo badanie, co nauczyciel języka ojczystego, gdyż zachodzić tu mogą ważne różnice.

Na wykonanie przykładu arytmetycznego np. większego dodawania....

zadania skomplikowanego znanego już typu...

nowego dla siebie typu... i t. p.

Druga kartka.

Plan lekcyi i program nauki na rok szkolny.

Trzecia i dalsze kartki.

	Treść lekcyi:	Co zadane:	Czas potrzebny na tę pracę:
Data np. 18 Luty	Arytmeyka; nauka odejmowania i najprostsze przykłady.	Wykonać 3 zadania na odejmowanie.	18—20 minut
	Język francuski; czytanie i opowiadanie.	Z zadanej powiastki wybrać rzeczowniki.	20—25 minut i t. d. i t. d.

Jak należy przygotowywać dzieci do szkoły.

Nauczyciel domowy ma najczęściej za zadanie przygotować dziecko do szkół, do niższej lub wyższej klasy. Sumiennność nakazuje spełnić ten obowiązek możliwie najlepiej i oto po największej części stający do egzaminu kandydaci zdają się być tak doskonale przysposobieni, że trudno o ich powodzeniu powątpiewać. Jakżeby dzieci tak gorliwie uczone miały nie zdać? Jedno umie nietylko to, czego przy egzaminie do danej klasy wymagają, ale

i to, czego się uczyć tam będzie dopiero. Drugie tyle razy kurs przepisany powtórzyło, że nawet w nocy przebudzone, wyrecytuje wszystko jak pacierz. Tamto znów tak jest zdolne, tak pojętne, że niema żadnej wątpliwości co do jego powodzenia ani przy egzaminie, ani później w szkole.

Niestety! ileż razy te wszystkie nadzieje zawodzą! Dziecko, które więcej nad program umiało, nie daje dobrej odpowiedzi na bardzo łatwe pytanie z początków; dziecko, recytujące wszystko jak pacierz, mięsza się przy pierwszym pytaniu „na rozum,” zadaniem przez egzaminującego; zdolne dziecko zostaje wprawdzie przyjęte, ale później nie uczy się tak świetnie, jak mu przepowiadano. I czemuż to przypisać? czy na to co poradzić można?

Oto pytania, na które poszukamy odpowiedzi, rozpatrując wypadki przytoczonym podobne.

Przedewszystkiem, przypomniawszy starą zasadę: „mało a dobrze,” zrozumiemy przyczynę niepowodzenia dzieci, które uczyły się więcej, niż program tego wymaga. Zbyttnia ilość wiadomości, podawanych w krótkim czasie, bezpośrednio jedno po drugich, nie dozwala dzieciom na dokładne zrozumienie każdego szczegółu, utrudnia odróżnienie rzeczy ważnych od podrzędnych; dziecko gubi się w chaosie coraz to nowych nazw, definicji, podziałów, kombinacji; w końcu mało się troszczy o zdanie sobie sprawy z tego wszystkiego, uczy się jedynie z dnia na dzień i najczęściej tylko ostatnią lekcję umie. W chwili więc egzaminu, dziecko takie, jak się często zdarza, zmieszane lub wystraszone nie odpowie dobrze na bardzo łatwe nawet pytanie. Tak dawno się już tego uczyło!

Takie pośpieszne przechodzenie kursu wpływa też ujemnie na nauczyciela: dbając tylko o to, aby uczeń przeszedł jak najwięcej z każdego przedmiotu, uważa on za stratę czasu dłuższe zatrzymywanie się na punktach tru-

dniejszych, nie stopniuje należycie zadań, nie stara się o rozbudzenie interesu do nauki, nie wysila swej pomysłowości na ogólnie rozwijające ćwiczenia ustne i piśmienne. Czegóż po takiej nauce spodziewać się można? Jeśli dziecko dobrze nie zrozumie rzeczy prostych, elementarnych, tem trudniejsze dla niego będą rzeczy bardziej złożone. Z zastępu dzieci, w ten sposób przygotowanych, rekrutują się uczniowie, którzy w najlepszym razie posiadają pewną ilość wiedzy teoretycznej, ale dają się wyprzedzić mniej uczonym kolegom, gdy chodzi o stosowanie tych wiadomości do praktyki, do ćwiczeń, o skupianie uwagi na jednym przedmiocie, a nawet o to, co głównie wprawy wymaga, jak płynne czytanie, ortograficzne pisanie lub pamięciowe rachunki.

Lepiej więc w początkach postępować powoli, nie lekceważąc żadnej drobnostki, aniżeli później natrafiać na coraz to nowe trudności i ciągle cierpieć z powodu dawnego niedbalstwa.

Są też inni nauczyciele, którym właśnie o utrwalenie rzeczy przyswojonych najbardziej chodzi, i z tego powodu powtarzają z dziećmi jedno nieskończoną ilość razy. Zdawałoby się, że ich uczniowie nie zająkną się nawet przy egzaminie, a przecież dzieje się częstokroć przeciwnie. Dzieje się to zwłaszcza wtedy, gdy dziecko średnio pojętne odznacza się łatwą pamięcią, a nie lubi ścisłego myślenia; takie dziecko w ósmym roku życia połowę wyrazów czyta, a resztę zgaduje; w późniejszym czasie formy gramatyczne poznaje po końcówkach nie po znaczeniu; nie rozumiejąc wykładu, tonem przekonywającym powtarza dowodzenie nauczyciela; nie zdając sobie sprawy, dlaczego tak a nie inaczej wykonywa się zadanie arytmetyczne, rozwiąże je dobrze, gdyż wszystkie, które przerabiało, były podobne do siebie, jak dwie krople wody. Nauczyciel tego nie widzi, równie jak nie myśli o tem, że ka-

zde dziecko robi na swoją rękę mnóstwo postrzeżeń nad osobami, zajmującymi się jego wychowaniem. Posłuchajmy rozmów i zwierzeń poufnych dzieci początkujących, uczniów gimnazjum, pensyonarek, a dowiemy się najdokładniej, jak który nauczyciel wyklada, na co nacisk kładzie, co pomija, w jakim porządku zadaje pytania, jakie odpowiedzi najlepiej mu się podobają, po czym poznać, czy jest w dobrym lub złym humorze.

Sprytny dzieciak zna maniery swego wychowawcy i do niej się stosuje. Jeśli wie na przykład, że nauczycielka pytać będzie o słówka francuskie po kolei według książki, nie przeczyta nawet tłumaczenia, ale wyuczy się tekstu obcego, wbiwszy sobie w pamięć, w którym miejscu jaki wyraz się znajduje. Podobnie jeśli z arytmetyki przechodzi mnożenie, a zadania wszystkie będą jednako- we, to bez namysłu pomnoży liczby obok siebie stojące i t. p. Jeżeli kurs ten sam bez zmiany powtórzy się kilka razy, dziecko za każdym razem odpowiadać będzie lepiej, gdyż skorzysta z dawniejszego doświadczenia; będzie wiedziało na przykład, że są takie części nauki, które wprawdzie były w swoim czasie wykładane, ale o które nigdy później nauczycielka się nie pyta — oszczędzi więc sobie pracy nad ich powtarzaniem.

Nadchodzi egzamin, dzieci stają wobec ludzi obcych, którzy mają swój odrębny sposób traktowania rzeczy i na nieszczęście zadają im pytania w innej formie, niż się przyzwyczaiły, lub rozpytuja o to, co przywykły uważać za mniej potrzebne. Oczywiście, zdolniejsze i śmielsze dzieci, w takich trudnych nawet okolicznościach nadrobią miną lub głową; lecz mniej pojętne, bojaźliwsze przepadną z kretesem.

Obyż ich nauczyciele mieli na przyszłość naukę, iż nie należy dziecka przyzwyczajać do żadnej manieri, aby nie dało się zbić z tropu niespodziewanem zapytaniem.

Jeśli uczymy rozbioru logicznego, dajmy dzieciom na początek zdania, zaczynające się od podmiotu, ale przekonajmy się także, czy poradzą sobie ze zdaniami, w których szyk wyrazów będzie inny. Przy uczeniu wokabul nie poprzestańmy na przesłuchaniu każdej lekcji z osobna, ale starajmy się, aby przyswojone wyrazy powtarzały się ciągle w ustępach do czytania i tłumaczenia, a nadto co kilka lekcji każmy dzieciom samym tworzyć pewne grupy np.

„Wymień wszystkie rzeczowniki, których się uczyłaś wszystkie przymiotniki, słowa“; albo: „powiedz, jak się nazywa po francusku to wszystko, co się tyczy ubrania, jedzenia“ i t. d.

Przy arytmetyce przerabiamy jak najwięcej zadań, kładźmy nacisk na wyjaśnienia, dlaczego tak a nie inaczej postępujemy, nie zaniedbajmy utrwalić dobrze w umysłach dziecięcych różnicy wyrażeń podobnych np. *dwa razy więcej* i *o dwa więcej*, trzy i pół i połowa trzech i t. d. Zada- dawajmy też pytania w różnej formie, np.

„Oznacz połowę 248. — Zmniejsz 248 dwa razy. — Ile razy 2 mieści się w 248?“ i t. d.

Przy geografii, historii i wszelkich przedmiotach, w których jest pewna ilość nazw do pamiętania, uważajmy, aby dziecko nazwy te umiało wymienić nietylko w danym ustępie, ale i niespodzianie zapytane wiedziało, co każda z nich oznacza. W podręczniku mamy miasta, wyliczone według krajów, każmy je dziecku wyliczać według rzek, nad którymi leżą; podobnie przy nauce historii raz każmy wyliczać znakomitych ludzi w porządku chronologicznym, innym razem według narodowości, lub pytajmy się o wypadki współcześnie zaszłe w różnych krajach, o których się dziecko uczyło. Ćwiczenia tego rodzaju najczęściej ustne, czasami piśmienne, wytworzą nowy szereg skojarzeń pomiędzy wyobrażeniami dziecka, co ułatwi umysłowi pracę przypominania, słusznie bowiem mówi J. Wł. Dawid w swej „Nauce o rze-

czach": „Trwałość wyobrażeń nie tyle zależy od mocy każdego z nich pojedynczo, ile od tego, ile związków każde z nich tworzy z innemi!” Nawet bardzo nieśmiały malec, skoro tylko spostrzeże, iż to, o co go pytają, jest mu doskonale wiadome, ochłonie prędzej z pierwszego zaleknienia przy egzaminie.

Ale otóż dziecko zostało przyjęte do szkoły; czy będzie się ono teraz dobrze uczyło? Na to pytanie przyszłość może odpowiedzieć; lecz nauczyciel wcześniej postarać się powinien, aby ta odpowiedź nie wypadła przecząco. Nauczyciel szkolny, mający klasę z trzydziestu lub z czterdziestu uczniów złożoną, nie może pomimo najlepszych chęci znać wszystkich tak dokładnie i stosować się w równej mierze do usposobień indywidualnych, jak ten, co z jednym dzieckiem ma do czynienia. Nie starczyłoby mu zresztą czasu, gdyby każdym uczniem chciał zajmować się oddzielnie. Cóż on poradzi, gdy trafi na działkę nie przyzwyczajoną do uwagi, zapominającą, co ma zadane, nie umiejącą samodzielnie odrobić najlepiej objaśnionego w klasie zadania? Do nauczyciela domowego należy nie tylko przygotować dziecko do egzaminu, ale nadto stosownem postępowaniem wyrobić w nim przymioty, cechujące dobrego ucznia w szkole.

Ważniejszą przecież w tym względzie jest rola rodziców, i najlepszy nauczyciel nie sprawi wiele bez ich współudziału. Oni to powinni dzieci przed oddaniem do szkoły przyuczyć do porządku, karności, posłuszeństwa, do wypełniania poleceń choćby ogólniejszemi wyrażonych słowami; oni także powinni wykorzeniać, a co lepsza, zapobiegać rozwinięciu się takich wad, jak mazgajowatość, słamarność, niezaradność, zrażanie się najmniejszą trudnością i t. p. Jak bowiem nauczyciel nie przygotowuje do egzaminu, ale do szkoły, tak rodzice powinni wychowywać nie dla domu, nie dla szkoły nawet, ale dla życia;

w szkole jeszcze można jakkolwiek niektóre z wad wymienionych maskować przez korepetycje lub lekcje prywatne; ale w życiu jednostka, potrzebująca, aby się ciągle wyłącznie nią zajmowano, nie umiejąca kroku zrobić samodzielnie, jest nieszczęśliwą, bo nieużyteczną sobie i drugim.

Jak widzimy, dobre przygotowanie do szkoły jest sprawą, wymagającą wielu usiłowań i dłuższego czasu. A przecież ileż razy się zdarza, że rodzice nie mogą się długo zdecydować na wybór zakładu naukowego, zmieniają ciągle nauczycieli, aż wreszcie niespodzianie oświadczają, iż życzą sobie, aby przez trzy miesiące przygotować dziecko do tej i do tej klasy, bez względu, że dziecko nieraz właściwie nic jeszcze nie umie i należałoby je, na dobrą sprawę, nie przysposabiać do jakiegokolwiek egzaminu, ale ogólnie rozwijać i przez parę miesięcy albo i dłużej wkładać do systematycznej nauki.

W takich razach zupełna otwartość jest obowiązkiem sumiennego nauczyciela, choćby bowiem jakim cudem zdołał wpakować w głowę dziecka ilość wiedzy, wymaganą przy egzaminie, nie zdoła tego dokazać, iżby brak dobrych początków nie odbił się ujemnie na całej dalszej nauce.

Lepiej, żeby dziecko poszło o klasę niżej albo rok dłużej uczyło się w domu, niż żeby miało iść do szkoły pod jakimkolwiek względem nieprzygotowane.

Zadawanie lekcji.

Zadawanie lekcji nie jest celem lecz środkiem, który ma spełnić trzy ważne zadania: utrwalić nabytą z ustnego wykładu wiedzę, zaprawić ucznia do pracy samodzielnej i wyrobić w nim poczucie obowiązku.

Mówiliśmy w jednym z rozdziałów poprzednich o wieku, w którym dzieci mogą i powinny zaczynać naukę. Teraz zajmie nas pytanie, odkąd można zacząć zadawać dzieciom lekcje do opracowania o własnych siłach.

Dzieci 7 — 8-letnie a nawet starsze trochę, które bez pomocy nauczyciela nie mogą zdać sobie sprawy z czytanego ustępu na lekcji języka, tem mniej mogą zrozumieć podręcznik napisany trudniejszym stylem niż wybrane dla nich powiastki; nie pojmują one wielu wyrazów i zwrotów, niekiedy je przekręcają nawet w czytaniu, więc błędnie się uczą, nie umieją zachować właściwej interpunkcji, przez to sens zdania często się zmienia, nie umieją się uczyć, dzielić sobie lekcji na części, słowem ani rusz bez pomocy starszych. Na usunięciu więc podręcznika dzieci małe nic a nic nie tracą.

Miałam ucznia niespełna 7-letniego, którego uczyłam Historii św. ustnym wykładem; zdarzało się, że malec nie umiał odpowiedzieć na zapytanie, o czem była mowa na ostatniej lekcji, gdyż od piątku do poniedziałku zupełnie mu to wywietrzało z głowy; częściej zaś trafiało się, że zamiast ostatniego recytował śmiało przedostatnie opowiadanie, poczem dopiero dalszy ciąg uprzytomniał sobie w umyśle. Nie martwiłam się tem bardzo, lecz nie zaczynałam nic nowego, jeśli poprzedniej lekcji nie pamiętał doskonale i otrzymałam jak najlepsze rezultaty: wprowadzie zamiast dwóch lub trzech epizodów z Historii biblijnej braliśmy jeden na cały tydzień, ale za to rzeczy raz wyuczone były rzeczywiście dziecką własnością: po dłuższym czasie np. w końcu kwartału pamiętał wszystko aż do najdrobniejszych szczegółów. Doświadczenie z innemi dziećmi również mię przekonało, że początki religii, gramatyki, geografii najlepiej umieją te dzieci, które nabywają wiedzę wyłącznie z ust nauczyciela, nigdy nie mając nawet w ręku podręcznika.

Dopiero gdy dziecko ma już pierwsze podstawy nauki, i o tyle jest rozwinięte, że z korzyścią może rozpocząć obszerniejszy krus przedmiotów, a więc gdy ma już około dziesięciu lat skończonych, musimy też zwiększyć nasze wymagania; a jakkolwiek nie hołdujemy zasadzie: „uczyć — bawiać“ i od początku żądamy pewnej dokładności, a nawet ścisłości w odpowiedziach, teraz większy na to nacisk położyć wypada i wówczas zadawanie staje się koniecznością.

Zdarzają się jednak dzieci nienormalne, które niekiedy nawet mają pozór całkiem inteligentny, a przecież nie można do nich przykładać tej samej miary co do innych dzieci z przyczyny, że umysł ich z chorobliwą szybkością przeskakuje z przedmiotu na przedmiot, nie mogąc na niczem się zatrzymać. W tym wypadku — jakkolwiek oznaczyliśmy lat dziesięć skończonych, jako wiek, w którym należy rozpocząć zadawanie lekcji, trzeba się z niem powstrzymać dłużej t. j. do czasu, gdy zdołamy choć trochę wzmocnić ich uwagę. Toż samo zastosować należy do dzieci wyjątkowo słabych fizycznie, których energia wyczerpuje się całkowicie podczas lekcji rannych tak, iż po południu nie mogłyby już pracować z równą korzyścią, a w pewnej mierze i do rekonwalescentów, którzy nie przyszli jeszcze do siebie po cięższej chorobie.

W poprzednim okresie nauki nie zależało nam tyle na czasie: w wielu razach raczej zwalniać niż przyspieszać bieg nauki było naszym obowiązkiem. I teraz nie będziemy zwolennikami pędzenia dzieci; lecz, uwzględniając ich starszy wiek, ilość lat nauki i ilość materiału, nie możemy poświęcać 8 — 10 lekcji na to, co przy pomocy książki można przyswoić sobie daleko prędzej, a równie dobrze. I w praktyce nauczania ostateczności się schodzą; zbytnie rozdrabnianie każdej części kursu na maleńkie

cząsteczki wywołuje niekiedy ten sam skutek, co pośpiech nadmierny. Dla dziecka starszego, jeden szczegół oderwany, który w obawie obarczenia jego pamięci bierzemy za przedmiot całej lekcji, może być mało zrozumiały i trudny do spamiętania, gdy ono nie widzi jasno celu, znaczenia i związku tego szczegółu z tem, czego uczyło się poprzednio. Lekcja większa trochę objętością może być przystępną, skoro stanowi pewną całość skończoną, której wszystkie główne punkty zarysowały się jasno w umyśle, a przez to szczegóły z większą przyswajają się łatwością. Żeby zaś utrwalić je tem lepiej, uciekamy się do podręcznika i każemy dzieciom wyuczyć się tego, czego na lekcji nie zdołały sobie przyswoić. Zadawanie lekcji pamięciowych ma więc być środkiem pomocniczym do utrwalenia w umyśle słów i wyobrażeń, które już poprzednio zostały przez dzieci poznane i zrozumiane.

Dzieciom należy nadto wskazać, jak mają się uczyć same, mianowicie zalecić, aby rzecz zadaną czytały powoli, zastanawiając się nad każdym wyrazem i zdaniem, dzieląc sobie dłuższą lekcję na części; niech przytem nie poprzestają na samem odczytywaniu choćby kilka i kilkanaście razy z rzędu, lecz powinny się przekonywać, czy istotnie przyswoiły sobie dane wiadomości. Zamknawszy książkę, niech próbują opowiedzieć sobie treść rzeczy przeczytanej, albo z pamięci napisać wszystkie imiona własne, terminy naukowe, liczby i t. p. które się w danej lekcji znajdowały. Ponieważ zaś przemowa tej treści, jak wszelkie morały, nie wywarłaby pożądanego skutku bez zastosowania praktycznego, zalecamy raz jeszcze gorąco to, o czem tylokrotnie mówiliśmy w ciągu tej pracy, wprowadzenie zwyczaju, aby na początku roku szkolnego dzieci raz, dwa lub trzy razy uczyły się zadanych lekcji w obecności nauczyciela: z jednej strony będzie można wówczas określić ilość czasu potrzebną do spełnienia każdego z po-

szczególnych wymagań, z drugiej — będzie sposobność zaobserwować, jak dzieci same sobie radzą, a zarazem właściwsza pora udzielenia im wskazówek, o ile tego okaże się potrzeba.

Dobrze zrozumiane nauczanie nie może i nie powinno wyłącznie polegać na przyswajaniu wiadomości; celem jego jest nadto wewnętrzna przeróbka nabytego materiału, a tu środkiem jedynym ćwiczenia i tylko ćwiczenia; część ich powinny dzieci pisać na lekcji pod okiem nauczyciela, inne odrabiać samodzielnie. Z zadawaniem lekcji pamięciowych radziliśmy wstrzymać się czas dłuższy, aż dopóki uczeń nie dojdzie do umiejętności rozumnego czytania podręcznika. Ćwiczenia piśmienne natomiast nietylko mogą, lecz powinny być zadawane i to od drugiego roku nauczania, a zatem już dzieci 8-letnie mogą je odrabiać, byle tylko nauczyciel przez niewłaściwe zachowanie się nie chybił celu, który pragnie osiągnąć. Oto np. dziecko, któremu zadają dużo kaligrafii i przepisywania dla *wprawy*, a ono zamiast się doskonalić, bazgrze coraz gorzej, i dlaczego? Odpowiedź łatwa: bo nauczyciel nie zdał sobie sprawy, że dziecko pisze starannie i porządnie wtedy, gdy na nie patrzy bezustannie, dając wskazówki i wzory, pilnując prawidłowego siedzenia, dobrego położenia kajetu, trzymania pióra; pozostawione samemu sobie nic o tem nie pamięta, utrwała więc niezręczne ruchy ręki, zamiast się ich pozbywać, — w takich razach zadawanie jest wprost szkodliwem.

Bardzo często dziecko zapomina, co miało zadane, i albo wcale zadania nie odrobi, albo też zrobi wręcz coś innego. Oczywiście winien tu nauczyciel, który nie sprawdził, czy malcy rozumieją, o co właściwie chodzi. Należy więc każde ćwiczenie tak objaśnić, aby dzieci wiedziały, co i jak mają napisać, oraz wymagać, aby powtórzyły, cośmy mówili. I tu przecież zachować trzeba pewną oględność i miarę.

Jeśli np. nauczyciel wytłumaczy nie tylko pojęcia i stosunki, wchodzące do zadania arytmetycznego, lecz wskaże wszystkie działania, które trzeba wykonać, dzieciak spamięta, że to trzeba dodać, tamto pomnożyć lub podzielić, ale zastanawiać się nie będzie *dlaczego* tak trzeba postąpić. Zbytek objaśnień jest niekiedy krępujący, powstrzymuje od samodzielnej pracy.

Od dzieci do lat 12 nie godzi się wymagać twórczości. Trzeba tedy dla nich wybierać takie zadania, któreby się obeszły bez zbytniego z ich strony wysiłku, ale także i bez drobiazgowych objaśnień ze strony nauczyciela. Będą to więc zadania, jakim podobne już *na lekcji robiły i dowiodły, że radzić sobie z nimi umieją*. Z młodzieżą od lat dwunastu należy *omówić trudniejszy temat*, aby się przekonać, czy rozumie, czego żądamy, szczegóły zaś opracowania pozostawić własnej ich pomysłowości.

Nader ważny do uwzględnienia jest warunek, aby ćwiczenia były dla dzieci interesujące; co nie znaczy że dzieci mają same obierać tematy. Broń Boże! dzieciom starszym nawet, bardzo na swój wiek rozwiniętym, nie można powiedzieć — „napiszcie, co wam się spodoba” na przód dlatego, że nie znają swych własnych upodobań i wybór tematu więcej przyczyniłby im kłopotu niż wykonanie podsunętego przez nas pomysłu, a następnie dlatego, że w ten sposób nie wpłynęlibyśmy na wyrobienie zamiłowania do takich ćwiczeń, do których zrazu nie okazywały ochoty. A właśnie o to chodzi, aby uczeń wszystkie nasze żądania spełniał chętnie, a przynajmniej bez niesmaku i ziewania. Rzeczy na pozór suche, jak arytmetyka lub gramatyka, sprawiają w swych zastosowaniach pewną przyjemność młodocianemu umysłowi, zużywając naturalny popęd do czynności i budząc poczucie siły wobec spotykanych trudności, które można samodzielnie pokonać. W wypracowaniach stylowych treść gra nader wa-

żną rolę ze względu na zainteresowanie. Trudno, aby dziecko lubiło opisywać dla samego opisywania, albo opowiadać dla opowiadania; ale każde z chęcią będzie mówiło i pisało o tem, co je zajmuje. Cóż nam na tem zależy, aby według porządku przyjętego w jakimś podręczniku dziecko miało kolejno pisać: o książce, stole, krześle, pokoju, klasie i t. p., gdy możeby z większem opisało zadowoleniem swój koszyczek do roboty, lalkę, konika, jakiś podarek, który świeżo otrzymało na imieniny, roślinkę, którą samo zasadziło i pielęgnuje, ptaszka, co wzbudził jego zainteresowanie, wogóle coś takiego, co obserwować będzie z przyjemnością.

I jeszcze jedna uwaga.

Jeżeli chcemy, aby dziecko z chęcią odrabiało swe zadania, nie ulegajmy słusznej pozornie skłonności częstszego niż potrzeba wyznaczania ćwiczeń, do których dziecko wyraźnie zdradza upodobanie. Bo i cóż najczęściej stąd wynika? Zapał dziecka do ulubionej nauki, podtrzymywany przez nauczyciela, wzrasta do tego stopnia, że w danym przedmiocie robi ono więcej, niż od niego żądają, ale dzieje się to ze szkodą dla innych lekcji, które coraz bardziej zaniedbuje. Czasem znów otrzymujemy wynik przeciwny: zbyt częste lub nadmierne zaspokajanie upodobań, które mogły być tylko chwilowym kaprysem, wytwarza uczucie przesytu i właśnie zabija ochotę do przedmiotu.

Przeciwnie, jeśli z przedmiotów, które dziecko lubi, nie zadajemy więcej niż z innych, spotyka nas często miła niespodzianka w postaci okrzyku: „Tylko dwa zadania, to za mało, ja ich pięć zrobić mogę!” albo zapytanie: „Czybym nie mogła streścić powiastki, którą niedawno czytałam, nauczyć się wiersza, który mi się bardzo podobał?”

Praca ucznia po za lekcją posiada także pewne znaczenie dla kształcenia charakteru. Zadanie do odrobienia to nie tylko określone ćwiczenie umysłu, to także pierwszy

obowiązek dziecka, to wstęp do trudów przyszłego pracownika. Wychowawca, ożywiony tą myślą, poważnie się zapatruje na zajęcia malców: zadaje mało, lecz wymaga nieodwołalnie dokładnego spełnienia swych żądań. Przebaczy dziecku, gdy dla ważnej przyczyny nie nauczy się lekcji lub nie odrobi zadania; natomiast będzie nieubłagany w wobec niedbalstwa, choćby ono nawet nie pochodziło ze złej woli, lecz z dziecinnej lekkomyślności lub zbyt żywego temperamentu; działa w tym razie dla przyszłego dobra dziecka, bo surowością zmusza je do panowania nad sobą.

Pomoc rodziców po za godzinami lekcji.

Nieraz dziecko bądź to skutkiem mało ruchliwej natury, bądź przez sprytne wyrachowanie, aby mieć wymówkę od innych zajęć, których nie lubi, zabiera się do nauki natychmiast po odejściu nauczyciela, nie dawszy sobie chwili spoczynku po lekcji, którą dopiero co ukończyło. Oczywiście umysł, zmęczony parogodzinną pracą, nie jest zdolnym do większego wysiłku uwagi, a myśl, zajęta projektem zabawy, której będzie można oddać się swobodnie, pozbywszy się niemiłego obowiązku, odbiega wciąż od machinalnie powtarzanych wyrazów książki.

Inne dzieci, rozmiłowane w lekturze powieściowej, poświęcają jej wszystkie wolne chwile; dopiero starsi muszą im przypominać o zadanych lekcjach, do których zasiadają z żalem, z niechęcią, z podrażnioną wyobraźnią, malującą im ulubionych bohaterów i ich losy, o których z gorączkowym zajęciem czytały.

Gdzieindziej znów dzieci uczące się prowadzą życie ludzi światowych: przyjmują gości, oddają wizyty, bywają w teatrach, na balach, a dopiero późnym wieczorem, gdy oddawna w łózkach znajdować się powinny, lub rano przed

samem przyjściem nauczyciela zabierają się do przygotowania lekcji; jakże się dziwić ich roztargnieniu?

Jedyną tu radą może być przeniesienie dziecka w warunki normalne, w których po lekcji następować powinna przechadzka, zabawa na świeżym powietrzu, po niej obiad, a w jakies pół godziny po obiedzie przygotowanie na dzień następny, wieczór zaś dopiero niech będzie oddany do swobodnego rozporządzenia dzieciom pod warunkiem, aby we właściwej dla ich wieku porze udawały się na sporty.

Są znowu rodzice, którzy nietylko pilnują dzieci, przygotowujących się do lekcji (co w pewnych granicach jest pożądanem), lecz formalnie je uczą, każą przy sobie czytać każde zdanie z książki, patrzą w kajet piszącego malca, poprawiają błąd każdy, podpowiadają, słowem usilnie nad tem pracują, aby dziecko ani chwili nie myślało, nie sądziło, nie kombinowało samo. A niechże dziecko spotka trudność jaką, niechże w złej chwili westchnie: „Już ja tego chyba nie zrobię!” — nie poprzestaną na zachęcie do dalszych usiłowań, na dodaniu otuchy, lecz albo podyktują sami całe ćwiczenie, albo kogoś uproszą, aby to uczynił. Jakież skutki podobnego postępowania? Oczywiście jak najlepsze w danej chwili, zadanie jest prędko gotowe i dobrze zrobione, ale później...

Później zależy wszystko od przenikliwości nauczyciela. Jeśli łatwowierny człowiek nie pozna się na podejściu, dziecko stale wyręcza się kim innym, traci resztę samodzielności, coraz mniej przykłada się do nauki, uważając wszelkie objaśnienia jako zbyteczne, gdyż starsi i bez nich obejść się mogą, a ono przecież samo nie potrzebuje się trudzić.

No! a jeżeli nauczyciel będzie o tyle domyslny, że zapyta: „kto ci w tem pomagał? kto ci to podyktował?” Zdarzają się dzieci, które zawstydyzone odrazu przyznają

się do winy (objaw ten dodatni obserwowaliśmy zawsze u tych, które *po raz pierwszy w życiu* cudzą pracę podawały za swoją). Dla większości jest to sposobność do kłamstwa, do wykretów; wyciągają tylko tę naukę na przyszłość, że należy szukać zrzędniej. Cóż może być bardziej demoralizującego dla dziecka nad kłamstwo, w którym pomaga mu matka!... Niemniej demoralizuje to nauczycieli. Zbyt dobrzy a nierozsądni rodzice są pośrednią przyczyną nadużyć w zadawaniu lekcji, oni sami powodują przeciążenie dzieci lekcjami. Pewność, że każde wymaganie będzie spełnionem, pobudza nauczyciela do wymagań zbyt wielkich. Nie objaśnia on dostatecznie zadań i ćwiczeń, gdy wie, że bez objaśnień są one zawsze dobrze napisane. Poznać zdolności, usposobienie, rozwinięcie umysłowe uczniów staje się niepodobnem dla nauczyciela, którego pozbawiono możności przekonania się, co może zrobić dziecko pozostawione własnym siłom.

Rodzice powinni pozwolić swym dzieciom wszystkiego dochodzić własną głową, a gdy się znajdzie zadanie przechodzące siły dziecka, niech mu poradzą, aby poprosiło nauczyciela o wyjaśnienie. Należy przyzwyczaić dzieci, aby z całą szczerością tłumaczyły się przed nauczycielem lub nauczycielką i w tym celu radzilibyśmy rodzicom, aby — o ile nie skłania ich do tego ważna przyczyna — nie ofiarowywali swego pośrednictwa. „Już ja sama powiem panu X, czy pannie Y“, uspokaja matka córeczkę, naszem zdaniem całkiem niepotrzebnie. Dzieci powinny się przyzwyczaić do odpowiedzialności za własne czyny, a więc nieprzyjemnego czasami obowiązku tłumaczenia się nie zrzucać na cudze barki, przytem mieć zaufanie do swych nauczycieli i pewność, że nie będą ukarane ani zganione niesprawiedliwie.

Dzienniczek ucznia.

Pierwszem ze strony matki zapytaniem po skończonej lekcji i wyjściu nauczyciela są słowa: jakie otrzymaliście stopnie? Tak jest; dawanie stopni, uczenie się dla stopnia, nagradzanie za dobre, karanie za złe stopnie, konieczne z wielu względów w szkole, zarówno jest praktykowane w nauce domowej, jakkolwiek zdania wychowawców są tu bardzo podzielone: dla jednych stawianie stopni jest niezbędne, dla drugich całkiem obojętne pod względem pedagogicznym, a są i tacy, którzy je uważają za wręcz szkodliwe.

Według swych zwolenników stopnie spełniają różne a ważne zadania: są nagrodą pilności, karą lenistwa, zachętą do nauki, środkiem kontroli dla nauczyciela, sposobem obznajmienia rodziców z postępami ich dzieci.

Rozbierzmy kolejno wszystkie te względy.

Jedno dziecko wydało dobrze zadaną lekcję, uważnie i przytomnie odpowiedziało na parę pytań trudniejszych, podczas gdy drugie słabo bardzo wywiązało się z tych samych zadań; oto powód udzielenia jednemu nagrody w postaci tak pożądanej piątki, drugiemu — kary w formie złego stopnia. Czy postępowanie to jest sprawiedliwe? Czy po chwili zastanowienia, nie nasuną się nam na myśl słowa Trentowskiego: „Nie nagradzaj młodych geniuszów i nie karz nieuków, bo tamci na nagrodę, ci na karę nie zasługują. Słowik równie temu nie winien, że pięknie śpiewa, jak wrona, że tylko kracze!“

Wobec uwag podobnych niejednen nauczyciel postanawia nadal być sprawiedliwszym: nagradzać tylko rzeczywistą zasługę, karać istotną tylko winę, skutkiem czego staje się surowym i wymagającym dla zdolnego ucznia, łagodnym i pobłażliwym dla niepojętnego. Niestety! i ten

sposób zawodzi. Najczęściej dziecko zdolne, któremu z obawy rozbudzenia zarozumiałości stawiamy surowe stopnie, dochodzi do przekonania, że uprzedziliśmy się do niego, a dumne z pochwał, których nie szczędzą mu rodzice, znajomi, inni nauczyciele, mało przywiązuje wagi do surowszego sądu.

Lecz czasem dzieje się przeciwnie: dziecko zdziwione, że istnieje osoba, nie dzielająca ogólnego zachwyty dla jego zdolności, podwaja gorliwość, aby i najsurowsze wymagania zadowolić, lecz gdy się to nie udaje, gdy słyszy bezustannie, że „w tem żadnej niema zasługi, bo wszystko mu łatwo przychodzi“ uczuwa do nauczyciela żal bardzo silny czasami, martwi się nad miarę każdym gorszym stopniem, a nieraz goryczą je przejmują pochwały, udzielane braciom czy kolegom, których cała zasługa w tem leży, iż są ogromnie tępi i tem jedną sobie wszelkie względy. Gdybyż choć pobłażliwość ta oddziaływała dobrze na niezdolne, niepojętne dzieci. Gdzie tam! Wprawdzie czasami dla zrażonego nielitościwą rutyną, zahukanego trochę biedactwa, pierwsza czwórka w dzienniczku może być zbawienną, powracając dziecku wiarę we własne siły, lecz po jej postawieniu bardzo taktownie należy postępować;—gdy bowiem dzieciak się spostrzeże, iż przebaczymy mu to nawet, czegobyśmy innym nie puścili płazem, zacznie za naszym wzorem pobłażać samemu sobie, znajdzie tysiąc wymówek, w świetle których wszystko będzie dla niego „za trudnem...“ jedno z dwojga: albo swą wymową trafi w czulą stronę uczących i wyjedna sobie pewne przywileje, albo też będzie przygotowywało się pilnie do surowszych pod groźbą dwójki, opuszczając się natomiast w naukach, które wykładają nauczyciele pobłażliwi.

Ale powiedzieć na to można: — „Nie zawsze tak źle bywa; nader mały jest procent uczniów wysoko uzdolnio-

nych i wyjątkowo niezdolnych; większość stanowią umysły przeciętne, dla których stopnie są pewną pobudką do pilności; lekkomyślność dzieci sprawia, że lubiąc nawet naukę, są niedbałe w wykonywaniu poszczególnych żądań nauczyciela; dla chwilowej przyjemności zdolne są odbiedz wszelkich zadań obowiązkowych, dopiero obawa złego stopnia, lub nadzieja dobrego zmusza je do staranności.“ Może tak bywa w wielu razach, ale czyż to jest stan najbardziej pożądany, do którego mamy dążyć? Wszakże jednym z celów nauczania jest rozbudzenie interesu dla jego przedmiotów i to interesu, któryby przetrwał całe życie i do ciągłego wzbogacenia swej wiedzy pobudzał; wszakże jednym z celów wychowania moralnego jest nauczyć pełnić dobro z poczucia obowiązku bez względu na nagrodę lub karę, która za to czeka; a któż te cele osiągnie, gdy za jedyny bodziec używać będzie stopni? Nadzieja piątki pobudzi niezawodnie do wyuczenia się na pamięć całej litanii miast, rzek, gór, wysp, półwyspów, przylądków i t. d., lecz nie zaszczepi bynajmniej zamięłowania do geografii. Obawa dwójki zmusić może do uważniejszego przepisywania jakiegoś ćwiczenia, ale się nie przyczyni do wyrobienia w dziecku staranności. Stopnie więc *niezbędne* i *konieczne* w szkole, w nauczaniu prywatnem mogą być uważane nie za regułę, lecz za *wyjątek*, za środek ostateczny i tymczasowy dla pewnej kategorii dzieci: dla rozpaczliwie apatycznych i rozpróżniaczonych. Co w takim razie pomogą zarzuty teoretyczne, gdy w praktyce niema innej rady?

Józio nie ma chęci do nauki, lecz musi zdać egzamin do gimnazjum, bo w tym celu jedynie wzięli rodzice nauczyciela: niechże się nauczy wszystkiego, czego żądają, choćby dla stopnia; Mania już w 9 roku zapowiada salonową lalkę, dla której nauka może nie istnieć, lecz trzeba ją nauczyć bodaj czterech działań i ortografii: niechże

choć stopnie pobudzą ją do pilności i uwagi, której w in-ny sposób się nie wydobydzie. Bardzo słusznie! Ale... czy na Józia, tego rozbałamuconego przez rodziców wisusa, stopień od nauczyciela domowego podziela? Gdyby był w szkole, pałka zapisana w dzienniku, wiadoma całej klasie, widziana przez każdego z nauczycieli, zawstydzałaby go ogromnie, zła cenzura takby go martwiła, że nie śmiałby nikomu spojrzeć w oczy z obawy, aby go o nią nie spytano; a nieotrzymanie promocji napęłniałoby go rozpaczą... póki wszakże uczy się w domu, daleko mniej go obchodzi, co mu korepetytor w dzienniczku napisze. Albo Manusia, niby to ona wiele sobie robi ze złego stopnia? Nastroi smutną minkę, znajdzie nawet łzy na oczekaniu w chwili, gdy mamusia zobaczy i zapyta o powód. Wówczas rozczulającym tonem opowie o swem zmartwieniu; ona tak się uczy, tak się stara, a mimo to panny Elizy nie może zadowolić, zawsze od niej otrzymuje dwójki i dokaże czasami tyle, że biedna nauczycielka usłyszy sążnistą reprimandę od swej chlebowawczyni, albo skutkiem intryg jedynaczki utraci miejsce.

Tak więc na *dobre* dzieci stopnie działają *zbyt silnie* i dla tego radzimy się do nich dopiero w ostateczności uciekać, a *złych* nie poprawiają.

Ależ nauczyciele z pomocą stopni lepiej zdają sobie sprawę z uzdolnienia i pilności dziecka! Niezawodnie tak być powinno, lecz czy tak jest w rzeczywistości? Który nauczyciel myśli o poprzednich stopniach dziecka, zachowuje jego dzienniki, porównywa, wysnuwa wnioski?... Studya tego rodzaju wieleby mogły nauczyć: zwróciwszy uwagę na przedmioty, w których dziecko celuje i na te, z których zawsze najgorsze ma stopnie, poznalibyśmy nie tylko kierunek jego zdolności, lecz i wartość wykładu i niejednokrotnie dwójka wpłynęłaby na poprawę... nauczyciela. Porównywając stopnie za pewien przeciąg czasu, poznali-

byśmy pewne cechy indywidualne ucznia: jedne dzieci w początkach z każdego przedmiotu mają gorsze stopnie, potem coraz lepsze; inne przeciwnie, do każdej nowej nauki garną się z zapalem, który szybko jednak ostyga; na jedne zły stopień działa podniecająco: zmartwią się, przestraszą, ale się poprawią; na drugie przeciwnie dwójka ma wpływ ujemny: tracą ufność w siebie i opuszczają się jeszcze gorzej; są wreszcie i takie, w których bez żadnej widocznej przyczyny wielka gorliwość i wielkie nie-dbalstwo, wielka łatwość pojmovania i wielka ociężałość umysłowa następują naprzemian i odbijają się w dzienniczku. Takie i inne objawy wskazałyby czasami, jakie to dzieci należy zachęcać i łagodnością do dobrego zniewalać, a dla jakich pobłażliwość jest szkodliwą, na które dodatnio, a na które ujemnie działa obawa lub zawstydzenie, pochwała czy wyróżnienie, słowem tysiąc mielibyśmy wskazówek nie tylko co do nauczania, lecz i co do postępowania z dzieckiem. Prawdziwa szkoda, że nikt lub prawie nikt nie wznosi się do tego zapytrywania na stopnie!

Gdy dziecko zdolne otrzyma piątkę, pochwałam nie-ma końca, co więcej, nierzadko dostaje ono za to jakiś podarunek, a w wielu domach poprostu jest cena umó-wiona, jakieś dziesięć groszy regularnie płaconych za każdy dobry stopień; cóż dziwnego, że w dzieciach zamiast zamiłowania do nauki i poczucia obowiązku rozwija się wstrętna interesowność? Przeciwnie, dziecko mało zdolne tyle słyszy wyrzutów za każdy zły stopień, że jego życie upływa w ciągłej obawie: przed lekcją myśli, jaki otrzyma stopień, po lekcji przewiduje burę ze strony ojca lub matki i czuje się nieraz prawdziwie nieszczęśliwym.

Są rodzice, których średnimi stopniami zadowolić nie można. Umieją dziecku dokuczyć nawet za czwórkę, wymawiając mu dzień cały, że gorzej uczy się od brata, siostry, kuzynki, która piątkę otrzymała; — jakże to dziecko nie ma być zazdrosne?

A czyż nie spotykamy typu przeciwnego? Któż nie zna tych matek, co pierwsze podsuwają swym rozpróżnionym gagatkom myśl, że nauczyciel jest niesprawiedliwy lub uprzedzony do nich? I dziwić tu się później, że dzieci lekceważą sobie stopnie w domowej nauce stawiane! Gdyby to rodzice umieli czytać nietylko w dzienniczku, ale i w duszy dziecka, gdyby umieli odgadnąć nastrój uczuciowy, jaki w niem złe lub dobre stopnie wywołują i zgodnie z tą wskazówką postępowali! Dzieliliby wówczas radość dziecka z powodu celujących stopni i nie ukrywaliby swego zadowolenia, lecz żadnej za stopień nie udzielaliby nagrody, okazywaliby współczucie szczerze zmartwionym malcom, którym się przytrafiło dwójkę z czego otrzymać, nie pomawialiby wszakże nauczyciela o niesprawiedliwość, lecz wyrażali nadzieję, że dziecko się poprawi; gniewaliby się tylko wówczas, gdyby dostrzegli w dzieciach karygodne lenistwo i lekceważenie opinii nauczyciela, aby okazać, że oni właśnie wielką do niej przywiązują wagę.

Boć wpływ stopnia jest bardzo różny, stosownie do tego, jakie dziecko go otrzymało? jaki nauczyciel postawił? jacy rodzice widzieli dzienniczek?

Z naszego przeglądu najczęstszych wypadków dochodzimy do następujących wniosków:

1. Jako nagroda lub kara stopień jest bardzo niedoskonałym środkiem, ściśle biorąc bowiem rzadko jest sprawiedliwy: karzemy dzieci najczęściej za to, co nie jest ich winą, bo za brak zdolności lub błędy naszego wykładu, albo przez zbytnią pobłażliwość źle wpływamy na ich charakter.

2. Jako środek zachęty do nauki stopień osłabia raczej niż wzmacnia zamięłowanie wiedzy, budzi interesowność, zbytecznie drażni miłość własną i przyczynia się do rozwinięcia w wielu dzieciach niepożądanego uczucia zazdrości.

3. Jako środek kontroli postępów dziecka dzienniczek o tyle ma wartość, o ile nauczyciele i rodzice umieją skorzystać z każdej okoliczności, aby poznać dziecko, z którym mają do czynienia.

Oczywiście, jak wszędzie tak i tu niema reguły bez wyjątku i są pewne wypadki, w których i w nauczaniu domowym stopnie są usprawiedliwione ze stanowiska pedagogicznego. Gdy chodzi o skuteczne zwalczanie wad takich, jak: lekkomyślność, niedbalstwo, lenistwo i okaże się, że stawianie stopni dobrze na dane dziecko oddziaływa, należy przyjąć dzienniczek *czasowo* t. j. dotąd, dokąd dziecko nie zaprawi się do większej staranności.

Jeżeli w wychowaniu lub nauczaniu zechcemy usunąć to, co uznaliśmy za nieodpowiednie, musimy zastanowić się, czy przez to nie wytworzyła się jakaś luka, którą w inny, odpowiedniejszy sposób należy zapełnić. Tak się rzecz ma ze stopniami: po ich zniesieniu pozostaną w praktyce nauczania pewne potrzeby, które tak lub inaczej należy zaspokoić. Potrzeba mianowicie, aby nauczyciel okazywał uczniom uznanie za ich pracę, a uczniowie sami zdawali sobie sprawę z uczynionego postępu; potrzeba, aby nauczyciel ułatwił sobie w jakikolwiek sposób kontrolę nad pilnością i uwagą swych uczniów; potrzeba, aby rodzice mogli wiedzieć w każdej chwili, jak uczą się ich dzieci. Pierwszej z tych potrzeb najłatwiej zaradzić: krótka a sprawiedliwa pochwała, parę słów uznania, uśmiech zachęcający przekonywają dzieci, że jesteśmy z nich zadowoleni. Nagana potrzebuje większej trochę baczności niż pochwała, ze względu na uczucie, jakie w dzieciach obudza: gdy redukuje się do jednego lub dwóch wyrazów i wymaga natychmiastowego posłuszeństwa dla udzielonego ostrzeżenia, jest w każdej chwili stosowną; ale jeśli musimy powiedzieć kilka słów gorzkiej prawdy, zganić su-

rowiej postępowanie ucznia, odwołać się do jego rozsądku, zatrzymajmy się aż do skończenia lekcji. Gadatliwość bowiem nauczyciela w czasie lekcji rozrywa uwagę dla jej przedmiotu; dziecko zgryzione, splakane nic już później nie rozumie, albo srodze dotknięte a zuchwałe, usprawiedliwia się, wykręca, powiększa gniew nauczyciela i ostatecznie zamiast nauki czas schodzi na nieprzyjemnych scenach. Przeciwnie, po skończeniu wykładu można bez przeszkody pobudzić ucznia do zastanowienia nad własnym postępowaniem; ochłonęliśmy trochę z pierwszego rozdrażnienia, więc nie obawiamy się powiedzieć za dużo.

Przy zainteresowaniu się do nauki, a nawet jej zamiłowaniu ważną odgrywa rolę w psychicznym życiu ucznia *poczucie siły*; doznaje on wielkiego zadowolenia na myśl, że pewną ilość wiadomości już posiada, pewną ilość zadań spełnić umie, ale zadowolenie jego wówczas jest dopiero zupełnem, gdy starsi to potwierdzą. Jestto uczucie wcale różne od zarozumiałości i zupełnie innemi drogami do duszy dziecka wstępuje. Stopnie go nie wywołują; czy piątka, otrzymana za gładkie wyrecytowanie lekcji, dowodzi, że to, co recytujemy, stało się naszą rzeczywistą własnością, którą możemy rozporządzać nietylko dzisiaj, lecz jutro, za tydzień, za miesiąc, gdy znajdzie się sposobność zastosowania danej grupy wiadomości?...

Chcąc sprawiedliwiej umiejętność dzieci ocenić, należałoby nie poprzestawać na sądach doraźnych po każdej lekcji; lecz gdy po ukończeniu pewnej części kursu wypadnie powtórzenie, gdy dzieci rozwiązują zadania, w których są zmuszone całą swą wiedzę w danej dziedzinie zastosować, nauczyciel powinien wyjawić swe zdanie o odpowiedziach i ćwiczeniach, może je nawet piśmiennie utrwalić, byle lekcjom podobnym, przypadającym bądź co bądź co kilka tygodni, nie nadawał charakteru urzędowego egzaminu. Będzie to i dla uczących środków kontroli bardzo przydatny.

Niedość wszakże wiedzieć, że uczniowie to lepiej, a tamto gorzej umieją, że tego dnia byli uważni, a tamtego roztargnieni; nauczyciel musi nadto zdawać sobie sprawę, *dlaczego* tak było? musi być przeniknięty myślą, której dzieci nawet podejrzawać nie powinny, że *w ich błędach wiele jest jego własnej winy*.

W tym celu niezależnie od prowadzenia dziennika, o jakim wyżej była mowa, praktycznym byłby dzienniczek, którego używałam sama z niejakim rezultatem. W dzienniczku tym używa się dwóch znaków: + (plus) i — (minus), którym nadajemy następujące znaczenie: + oznacza, że lekcja przeszła pomyślnie t. j. dziecko było *uważne*, słuchało *ze skupieniem umysłu* lub zadawało pytania *w związku z przedmiotem*, *pojmowało łatwo* rzeczy nowe, a przytem nie okupywało tego częściowem zapomnieniem nabytków dawniejszych (nie myliło się w tem, czegośmy je na *poprzednich* lekcjach nauczyli); — wyraża stan przeciwny t. j. *uwagę rozproszoną*, *brak zainteresowania do wykładu*, *trudność pojmowania*, *częste pomyłki* przez roztargnienie lub zapomnienie rzeczy już przyswojonych. Dzień po dniu, lekcja za lekcją zapisujemy (w zeszycie, o którego istnieniu dzieci wiedzieć nie powinny), datę i jeden z dwóch znaczków powyższych, do czego niekiedy wypadnie dodać krótkie uwagi, a mianowicie zanotować czynniki, które wpłynęły albo mogły wpłynąć na pomyślny lub niepomyślny rezultat nauki, jak: stan zdrowia, zmęczenie (np. zapiszemy, że dziecko było niewyspane, albo że lekcja była ostatnią z rzędu, odbywała się wieczorem i t. p.), wypadki w życiu dziecka, które wywarły silniejsze wrażenie (np. wczorajsza lub dziś oczekiwana zabawa, otrzymanie podarunku, radość, zmartwienie i t. d.), rodzaj zajęcia na lekcji (czy stanowił ją wykład rzeczy nowych czy powtórzenie? przeróbka nabytych wiadomości lub ich zastosowanie? czy nie było jakich wpływów zewnętrznych,

rozrywających uwagę np. muzyka lub hałas w pobliżu, przechodzenie osób trzecich, widok z ulicy i t. d.). Prowadząc sumiennie podobną kontrolę, odtworzymy sobie historię stanów umysłowych dziecka, a z biegiem czasu zdobędziemy mnóstwo cennych wskazówek do niezwłocznego spożytkowania: uderzy nas np., że minusy powtarzają się stale w pewne oznaczone dni tygodnia bez względu na zdrowie lub nastrój dziecka, więc nie poprzestaniemy na łajaniu za nieuwagę, lecz zastanowimy się, czy nie ma czego wadliwego w planie, w rozkładzie zajęć na ten dzień przeznaczonych i postaramy się brak ten poprawić.

Wprawdzie nie wszystko jest w mocy nauczyciela; są okoliczności domowe, wpływy postronne, które w dzieciach powodują stan roztargnienia lub apatii; to też rodzice nie powinni zapominać, że obowiązkiem ich jest współdziałanie w tej sprawie. Jeśli są troskliwi, sami żądają, aby im pokazywać tablicę, unaoczniającą stan umysłu dziecka i dopomogą nauczycielowi w rozpoznaniu czynników, mających wpływ na uwagę i pojętność dziecięcą, a może postarają się wpływy ujemne usunąć; gdy rodzice niedość dbają o sprawy wychowania, wymownym argumentem, zdolnym ich przekonać, byłyby fakty i liczby, zamieszczone w dzienniczku przez sumiennego a troskliwego nauczyciela.

Tak pojęty dziennik ucznia stałby się dzielnym środkiem wzajemnego porozumienia wychowawców; rodzice wyrobiliby sobie jaśniejsze pojęcie o zasługach nauczyciela i ucznia, w razie niepowodzenia jakiej lekcji wiedzieliby, komu winę przypisać, nie dręczyliby więc bez powodu biednych dzieci, jeżeli mniejsze postępy w naukach zdarzyły się z przyczyn od nich niezależnych i nie osłabialiby powagi nauczyciela przez współczucie dla małych próżniaków, jeżeli istotnie opieszałość ich naukę opóźnia.

Przerwy w nauce.

Któż z nas nie widział dzieci, których nauka, acz starannie prowadzona, zdaje się żadnych nie przynosić owoców? Rodzice nie szczędzą pieniędzy na edukację, ubiegają się o dobre nauczycielki i profesorów, wczytują się nawet w książki pedagogiczne, przejmują się ich treścią, usiłują w życie ją wprowadzić; — a przecież dzieci, mimo zdolności, bardzo małe robią postępy, bardzo niewiele do nauki okazują chęci, miniaturową tylko częśćkę udzielonej wiedzy przechowują trwale w umyśle, słowem rezultaty nie odpowiadają ani kosztom, ani trudom, ani umiejętności wychowawców. I dlaczegoż to?... Spytajcie nauczycieli, udzielających lekcye w tym domu, ile mieli godzin w ciągu roku szkolnego, a ile ich być powinno właściwie; spytajcie, jak częste i jak długie bywały przerwy w nauce, a znajdziecie klucz zagadki.

A czy nie znacie czasem przeciwnego zjawiska: domu, w którym dzieci uczą się bez przerw żadnych, dzień za dniem, miesiąc za miesiącem, rok za rokiem? Na Boże Narodzenie i na Wielkanoc lekcji niema tylko w dni uroczyste; podczas wakacji nauczycielka lub matka sama odbywa lekcye, aby dzieci ani jednej nie traciły chwili. Tu przynajmniej postępy powinny być ogromne i zamięłowanie wiedzy silnie rozwinięte! — Gdzie tam! spytajcie nauczycielki, a powie wam, że dzieci te miewają „swoje dni“ „swoje tygodnie“ a nawet „swoje miesiące całe“, podczas których literalnie nic z nimi nie można zrobić, żadnego objaśnienia nie są w stanie zrozumieć, ani żadnego wykładu wysłuchać z uwagą; spytajcie matki, a powie wam ze smutkiem, że nie mają zamięłowania do nauki, że napełniać je trzeba do książki. Jeśli zatem nauka często przerywana małe przynosi rezultaty, to i nauka bez żadnych przerw również nie prowadzi do celu.

Jaki jest środek między temi dwiema ostatecznościami? — następcza się pytanie, które spróbujemy rozstrząsnąć.

Jest to ogólnem prawem umysłu, z którym musimy się pogodzić, że ani dorosły ani dziecko nie może pracować ciągle z jednostajną energią. Jak w ciągu pojedynczej lekcyi uwaga w pewnych chwilach słabnie i zmusza nas do zmiany zajęcia lub poprostu do zawieszenia nauki; tak w ciągu dłuższych okresów czasu np. tygodnia, miesiąca, roku, łatwo można zauważyć dni, w których umysł ucznia domaga się częściowego lub zupełnego odpoczynku: nagromadzony zasób energii wyczerpał się i dalsza praca musiałaby być okupioną wysiłkiem nadmiernym, niekiedy osłabieniem umysłem i fizycznym.

Święta więc i wakacje doskonałą oddają przysługę: przerywają naukę, która już nużyć zaczynała, a tem samem odświeżają umysł, dając mu możność zaczerpnąć sił do dalszej pracy. Dziecko zmęczone pojmuję trudno i uczy się niechętnie; dobrze wypoczęte, pracuje z energią i zapałem.

Jeżeli jednak dziecko pauzuje tak długo, że zdąży nie tylko wypocząć, lecz zapomnieć tego, co umiało; jeżeli podczas długiego wypoczynku zaczyna się nudzić, a starsi nie umieją zająć go odpowiednio; jeżeli interes jego skieruje się w dziedzinę obcą tej, w której obracała się nauka systematyczna, to oczywiście później praca nauczyciela musi być znacznie utrudniona: musi on rozpoczynać na nowo to, co było już utrwalone w umyśle; musi odzwyczajać dziecko od wybryków, których w czasie wolnym nabrało; musi walczyć z zakorzenioną już niechęcią i lenistwem. Nie dziwimy się, że dzieci wiejskie niekiedy przez pięć zim nie mogą się nauczyć czytać, jeśli do szkoły chodzą tylko w zimie, a przez resztę roku nie mają elementarza w rękę; nie dziwimy się na tej samej zasadzie modym panienkom warszawskim, których rok szkolny za-

czyna się w połowie listopada, a kończy w początkach maja—z dłuższą przerwą podczas karnawału, nie dziwimy się, że zbyt wielkich postępów w naukach nie czynią! Fakty takie jednak bądź co bądź są wyjątkowe. W normalnym trybie wakacje letnie raczej pożytek niż szkodę przynoszą: wielu nauczycieli twierdzi na podstawie długoletniego doświadczenia, że umysł dzieci w początkach roku szkolnego najpodatniejszym jest do przyjmowania wiedzy, i że pomimo późnego rozpoczęcia lekcyi, większe robią postępy w pierwszym kwartale niż w następnych.

Szkodliwsze są przerwy w środku roku szkolnego. Po lecie, swobodnie spędzonym na świeżem powietrzu, dzieci z przyjemnością wracają do nauki; po dwóch, trzech tygodniach feryi z powodu świąt Bożego Narodzenia lub Wielkanocy, czynią to zwykle niechętnie. Umysł ich jest jakby przytłoczony mnóstwem silnych wrażeń, otrzymanych w ciągu krótkiego stosunkowo przeciągu czasu, nie może się zdobyć na skupienie uwagi koniecznej do pracy naukowej; wobec przyjemności doznanych nauka wydaje się tak suchą, że nauczyciel pomimo wszelkich wysiłków, nie prędko może wzbudzić interes do wykładu; a nadto—rzecz dziwna a jednak prawdziwa—dzieci daleko więcej zapominają przez święta, niż przez wakacje letnie. Ileż to razy z wielką uciechą spostrzegałam, że po dwóch a nawet trzech miesiącach wakacyi, uczennice moje pamiętają bardzo dobrze kurs przeszłoroczny; nie przypominam sobie zdarzenia, aby dziecko po dwóch lub trzech tygodniach pamiętało dokładnie treść ostatniej lekcyi przed świętami.

Jeszcze ujemniej wpływa częste opuszczanie lekcyi pojedynczych. Jeżeli wyobrażenia jakieś chcemy w umyśle ucznia utrwalić, musimy je powtarzać po wiele razy; jeżeli powtórzenia te mają być skuteczne, muszą następować po sobie dość szybko, aby ślady poprzednie były jeszcze dość świeże. Dziecko, opuszczające często lekcyę,

musi z konieczności dużo zapominać, a nauczyciel ponosi z niem trudy Syzyfa, bezustannie rozpoczynając to, co zdawało się już ukończone. Co więcej, jeżeli chcemy nabrać żywszego interesu do jakiego przedmiotu, musimy zajmować się nim ciągle i widzieć rezultaty naszej pracy; naturalnie więc dziecko, które przedmiotem jakimś zajmuje się rzadko, a nadto widzi, że wysiłki jego idą na marne, bo nie robi postępów, zraża się i zniechęca. Trzeba więc takie tylko przerwy tolerować, które są w samej rzeczy konieczne, oraz umieć się zabezpieczyć od szkody, jaką one mogłyby zrządzić.

W szczególności należałoby (oczywiście o ile dziecko jest zdrowe i dłuższego wypoczynku nie potrzebuje) nie przekraczać w wakacjach normy—dwóch miesięcy; w wielu razach sześć tygodni byłyby dostateczne. Uwzględnijmy jednak przytem, że niekiedy w maju i czerwcu upały nie pozwalają dzieciom tyleż pracować co w zimie; w lecie powinny więcej używać ruchu i świeżego powietrza. Zmienmy więc nieco rozkład zajęć w kwartale wiosennym: niech przez miesiące zimowe pracują dzieci więcej nad takimi przedmiotami, jak gramatyka, arytmetyka, historia; z nastąpieniem wiosny z nauk tych zostaną głównie powtórzenia, ćwiczenia dla wprawy; natomiast więcej wtedy poświęćmy czasu naukom przyrodniczym, geografii fizycznej i t. p., do czego usposabia sama pora roku. Niech nauczyciele i nauczycielki w ostatnim kwartale zmniejszą o połowę zadawanie, a natomiast odbywają z dziećmi wycieczki, ekskursje, które również będą nauką, lecz lepiej zastosowaną do warunków przedwakacyjnego okresu niż kucie z książki.

Co do świąt, to naszym zdaniem tydzień nie jest ani za dużo, ani za mało. Święta uroczyste — zwłaszcza radośnie witana gwiazdka — stanowią prawdziwą poezję dziecięcego wieku, nie bądźmy więc tak okrutni, aby ją dzieciom wydzierać.

Przez parę dni następnych, na pół świątecznych, w każdym domu panuje nieco zamieszania, dzieci mają nieustanną dystrakcję, lepiej więc dać im zupełną swobodę, niż zmuszać do nauki, któraby żadną miarą nie mogła iść porządnie; zresztą po całym kwartale trudów należy im się wypoczynek kilkodniowy. Ale później, gdy święta przemina i starsi wrócą do normalnego trybu życia, niechaj do niego wracają i dzieci, niech nie wałęsają się beczynnie po kątach, nie broją z nudów, nie nabierają wstrętu do obowiązkowego zajęcia.

Najtrudniej może rozstrzygnąć sprawę opuszczania pojedynczych lekcji. Często się zdarza zapędzać do książki dzieci, których stan jakkolwiek nie ma pozoru choroby, nie jest jednakże normalny, a osłabiony organizm domaga się zupełnego odpoczynku; lub odwrotnie: uwalniamy od lekcji dzieci, którym lekki katar lub kaszel bardzo mało przeszkadza do pracy. Jakże się choć w części ustrzedz podobnych błędów? Na to dla matek jedna tylko po wielokroć w ciągu tej pracy powtarzana rada: obserwować, obserwować i jeszcze raz obserwować! Matka uważna wie, jakim jest dziecko jej w normalnym stanie zdrowia, a tem samem dostrzeże każdą nieco wybitniejszą zmianę. W razie zaś wątpliwości lepiej jest lekcji nie opuszczać, a to nie tylko ze względu na wymagania porządnej, systematycznej nauki, lecz także z uwagi, że zbytnia pobłażliwość mogłaby źle wpłynąć zarówno na charakter, jak i na zdrowie dziecka. Pamiętajmy, że wychowując dzieci, przygotowujemy je do życia rzeczywistego, do jego trudów i obowiązków, do pracy wytrwałej. Niechże więc wcześniej nauczą się przewycięzać chwilową niechęć czy ociężałość umysłową, która każdego od czasu do czasu musi ogarnąć. Dzieci nerwowe, imaginacyjne często stają się słabsze skutkiem zbytniej trwożliwości matek; uwalniane za lada powodem od lekcji, wy-

obrażają sobie, że są prawdziwie chore; gdyby im kto stanowczo powiedział: „możesz się uczyć, nic ci nie jest“ — podziękowałoby to w wielu razach zbawiennie.

Porozumienie między rodzicami a nauczycielami w podobnych razach szczególnie jest pożądane. Jeżeli ilość pracy umysłowej dziecka, a zwłaszcza ilość lekcji zadawanych do odrobienia, oznaczoną będzie za porozumieniem się z lekarzem domowym; jeżeli zamiast zbyt często lekcje opuszczać, nauczyciel z wiedzą rodziców skróci w razie potrzeby lekcję, ograniczy swe wymagania, oszczędzi uczniowi nadmiernych wysiłków; gdy stan jego nie pozwoli na usilniejszą pracę umysłową: natenczas o połowę zmniejszy się liczba wypadków, w których dziecko od *wszelkiej* nauki będzie zwolnione.

Niemniej ważnem zadaniem jest pewnego rodzaju asekuracja przeciwko złym skutkom, spowodowanym przez przerwy. Jak człowiek przezorny i rozważny odkłada zawsze grosz jakiś na czarną godzinę, a mienie swe ubezpiecza od ognia lub gradobicia — tak dobry nauczyciel powinien przewidywać wszelkie szkody, jakie umysł ponieść może, a w ich przewidywaniu powinien obmyślić środki, wynagradzające stratę choć częściowo.

Wyliczyliśmy już wyżej złe skutki nauki przerywanej: zapominanie, brak związku między wiadomościami, brak interesu dla nauki; zobaczmy z kolei, jakie przeciw nim przedsięwziąć można środki.

Wiadomo, jak wielką jest różnica pomiędzy pamiętaniem szczegółów, stanowiących pewną skończoną całość, a pamiętaniem tejże liczby szczegółów, pomiędzy którymi niepodobna dopatrzeć związku: okres złożony z piętnastu wyrazów z myślą jasną i zrozumiałą nie jest niczem nadzwyczajnem dla pamięci przeciętnej, ale piętnastu wyrazów bez związku niełatwo się nauczyć. Chcąc, aby dzieci mniej zapominały przez wakacje, zacznijmy od dobrego roz-

dzielenia materiału nauki: niech kurs każdego roku stanowi pewną zaokrągloną i logicznie związaną całość, niech składa się z wyraźnie odznaczonych części, odpowiadających kwartałom nauki tak, żeby przed każdymi świętami dział jakiś mógł być ukończony; wówczas główne punkty każdego przedmiotu utkwia silnie w umysłach dzieciennych, obok nich ugrupują się najważniejsze szczegóły, a związek ten będzie dobrą rękojmią pamiętania.

Przy takim rozdzieleniu materiału prawdziwą odda nam przysługę inny potężny w tym razie środek — powtórzenie. Komuż nieznaną jego rola w nauczaniu? Zaczynając wykład, odwołujemy się do lekcji poprzedniej; kończąc go, przebiegamy w krótkości treść świeżo rozpatrzoną; przy każdej sposobności przypominamy to wszystko, co ma związek z wykładem; dział każdy zamykamy uporządkowaniem i zebraniem w całość. Do tych wszystkich rodzajów powtórzenia dodajmy jeszcze jeden, używany zresztą oddawna przez wszystkich rozumnych nauczycieli: dokładne powtórzenie przed każdą większą przerwą w nauce. Rozkładajmy kurs w ten sposób na lata i kwartały, aby przed wakacjami kilka tygodni, a przed Bożem Narodzeniem i Wielkanocą przynajmniej tydzień można było poświęcić wyłącznie na utrwalenie, uporządkowanie, powiązanie logiczne nabytych przez dzieci wiadomości, a ocalimy część ich przynajmniej od zupełnej zatury.

Wreszcie zwróćmy uwagę i na to, że brak interesu do nauki, jaki często w dzieciach przerywających ją dostrzegamy, ma za przyczynę nie same tylko przerwy, lecz ogólny błąd wychowania — przepaść pomiędzy wychowaniem „urzędowem“ a faktycznem. Jak w wychowaniu moralnem, w urobieniu charakteru dziecka częstokroć głównie liczymy na nauki moralne, rady, książki budujące, a zamykamy oczy na wpływ przykładów i wrażeń, które dziecko w swem otoczeniu otrzymuje; tak w wy-

chowaniu umysłem uparcie sądzimy, że dziecko nabywa wiedzę wyłącznie z wykładów nauczycieli i podręczników szkolnych, a nie rozumiemy lub nie chcemy zrozumieć, że po za tą nauką książkową, systematyczną, dziecko w każdym okresie uczy się samo nierównie więcej. Nauką dla niego jest nie tylko to, co mu nauczyciel „zada”, ale to, co ono koło siebie widzi, co słyszy od starszych, co w książkach czyta po za lekcją; nauką dla niego jest każde zajęcie, każda zabawa niemal, w której zmuszone jest zastosować swą wiedzę i zdolności. Dzieci tracą w czasie wakacji ochotę do nauki, bo przyswojone drogą wykładów systematycznych wyobrażenia nie mają żadnej łączności z tem, ku czemu zwraca się wówczas ich umysł. Należy więc ten związek i w czasie wakacji utrzymać. Tylko nie pojmujemy tego czysto mechanicznie, nie zadawamy dzieciom na święta i wakacje; nie zakłócamy im koniecznego wypoczynku. Należy natomiast podsuwać sposobności, w którychby mogły zastosować nabytą wiedzę. Niech podczas wakacji letnich rodzice się starają, aby dzieci zobaczyły w naturze to, o czem w ciągu roku szkolnego słyszały, np. na lekcji geografii fizycznej, historii naturalnej i t. p., niech nauczyciele nauk przyrodniczych wskazują dzieciom przedmioty, które należałoby wyszukać do zbioru okazów, potrzebnych przy wykładzie; niech nauczyciele języka, historii, literatury a nawet innych przedmiotów interesują się lekturą dzieci, wskazując im lub rodzicom książki do czytania; a po wakacjach niech porozmawiają z dziećmi o ich wakacyjnych zajęciach. I w ogóle, w czasie nauki powinna być choć raz na miesiąc godzina, na której nauczyciel zamiast wykladać, zajmie się wyłącznie rozmową z dziećmi, pozwalając im stawiać swobodnie pytania, komunikować postrzeżenia. Tą drogą zbada sumę wiedzy, nabytej okolicznościowo. Natenczas mimo świątecznej i wakacyjnej przerwy nie za-

traci się łączność w umysłowym życiu dziecka i wakacje, zamiast zrzędać uczniowi szkodę, posłużą do zrozumienia związku nauki z życiem.

Zmiana nauczyciela.

W zasadzie częste zmiany osób uczących nie są korzystne dla prawidłowego biegu nauczania i chętnie piszemy się na zdanie Rousseau'a, według którego pożądane owoce przynieść może tylko wychowanie, jedną ręką prowadzone od początku do końca. W praktyce przecież musimy i powinniśmy nieraz odstępować od tego ideału dla rozmaitych powodów.

Z jednej strony nie każdy dobry nauczyciel lub nauczycielka do początków, jest uzdolniony do prowadzenia wykładu dla starszych dzieci; z drugiej — rodzice i nauczyciele są tylko ludźmi, a więc każdej chwili zająć może nieporozumienie, mogące doprowadzić do rozstania; co więcej: nawet przy zadowoleniu obustronnem przymuszają do niego nieprzewidziane okoliczności życiowe.

Człowiek nie jest maszyną, każde więc jego dzieło, choćby najściślej zastosowane do ogólnie obowiązujących praw i przepisów, nosi cechę jego indywidualności, a taż sama myśl przez dwóch ludzi wykonana całkiem odmienną przybiera postać. Nic więc dziwnego, że między dwoma nauczycielami lub dwiema nauczycielkami, z których jedna opuszcza dziecko po paroletniej pracy, a druga ma je w dalszym ciągu prowadzić, zachodzą muszą często znaczne różnice w poglądach na nauczanie i w ich praktycznem urzeczywistnianiu; różnice te dostrzeżone lub przeczuwane dopiero wyrażają się u obu w nader gorzkim uczuciu, które zapewne znane jest wielu naszym czytelnikom. Któryż nauczyciel, rozstając się z uczniem lub uczen-

nicą, nie zadawał sobie w duchu pytania: „komu się to dziecko dostanie? czy w obcych rękach nie zmarnieje moja praca?“ Również charakterystyczne jest wrażenie pierwszej lekcji z nowym uczniem, po której nieraz wypada sobie powiedzieć: „Nie uczyć lecz oduczać mi przyjdzie.“

Wejdźmy teraz w położenie dziecka.

Od lat paru zaprzęgnięte w jarzmo obowiązków ucznia, nagięło się ono do wymagań nauki systematycznej, a może polubiło ją nawet, rozumie już język, jakim przy lekcji do niego przemawiają, radzi sobie jako tako ze stawianymi pytaniami, pojmuje wykład, prowadzony przez osobę, która poznała swego ucznia i mniej lub więcej umie się do niego zastosować. Tymczasem zaskoczyła je zmiana nauczyciela i oto zostało wytrącone z normalnego stanu. Przedewszystkiem spotyka się ze straszną konfuzyją: biorą je na egzamin i zapytują o to i owo, a tu ani w ząb! Trochę zapomnienia, trochę zaleknięcia, zresztą... trudno się na razie zorientować, o co pytającym chodzi. Nowy nauczyciel używa mowy zupełnie odmiennej. Skądże dziecko ma wiedzieć, że „orzeczenie“ jest to samo co „opowiednik“, a „słowo“ to co „czasownik“—nie rozumie po prostu wielu wyrazów pytania. Nieraz zacznie się tłumaczyć po swojemu, niedość ściśle naukowo ale logicznie tak, że zadowoliliby zupełnie poprzednią kierowniczkę, znającą sposób wyrażania się swego ucznia; nowy nauczyciel spostrzega jedynie, że jest to sposób całkiem odmienny od tego, jakiego używają dzieci przez niego wyuczone, z pierwszego zdania wnosi, że malec plecie niedorzeczności, nie da mu więc skończyć, przerywa w pół słowa, czem ostatecznie zbija dziecko z tropu.

Po takim egzaminie, który z ironią chyba możnaby nazwać „poznaniem dziecka,“ nauczyciel oświadcza rodzicom, że nie znalazł dobrych początków, a więc należy wszystko rozpocząć na nowo, ale już według innej me-

tody i innych podręczników. Następuje dla dziecka okres bardzo nudnych i bardzo przykrych lekcji: nudnych, bo usiłują przedstawić mu za rzecz nową to, co jest mu znane oddawna; przykrych, bo z nieznosną pedanterią podnoszą każdą drobnostkę, każdy błąd, nawet każde mimowolne przekręcenie wyrazu. Jeszcze gdyby się na tem kończyło, pół biedy: można przecież do wszystkiego się przyzwyczaić; ale już po roku lub kilku miesiącach znów zmieni się nauczyciela, już takich zmian będzie trzy, cztery w niewielkich odstępach czasu, to prawdziwie masz się z pyszna, biedny dzieciaku!

Co głowa, to rozum; więc też każda nowa nauczycielka lub nauczyciel potępia bezwzględnie pracę poprzednich i zamiast prowadzić ją dalej, zaczyna wszystko „swoim systemem“, co nietylko wywołuje ogromną stratę czasu, lecz nadto wytwarza zamęt w umyśle dziecka, które, oszłomione coraz to innymi wymaganiami, żadnego z nich nie pojmuje dokładnie i żadnemu nie czyni zadość. Do tego przyłącza się rozluźnienie karności: dziecko, widząc, że niekażdy nauczyciel tego samego żąda, że co jeden poleca, drugi gani surowo, stara się wyłącznie poznać słabą stronę każdego i do niej zastosować swe postępowanie.

Niema dzieci trudniejszych do prowadzenia nad te, których wychowanie przez różne przechodziło ręce. Zaradzićby zaś temu można choć w części, przyjąwszy pewne prawidłą postępowania z nowymi uczniami.

1. Zachować pewien takt w rozmowie między rodzicami a nowym nauczycielem, o ile zwłaszcza ta rozmowa odbywa się w obecności ucznia i zawiera krytykę osób, wykładających poprzednio. Matka, ganiąc lub wyśmiewając tych, dla których poprzednio nakazywała posłuszeństwo, szacunek i wdzięczność, lub pozwalając nowemu nauczycielowi na takie jawne krytyki, psuje charakter dzieci.

i osłabia powagę nie jednej osoby, lecz wychowawców w ogólności.

2. Pierwszym zadaniem nowego nauczyciela powinno być staranne poznanie dziecka; przedtem nie wolno mu decydować co do programu i planu nauki.

Do poznania dziecka sam egzamin nie jest wystarczający. Dzieci zwykle zmieszane, gdy mają odpowiadać przy obcych, pierwszego dnia przedstawiają się nowemu nauczycielowi z gorszej strony. Szczupły zasób wyobrażeń i wyrazów, jakie posiadają, sprawia, że nie rozumieją często pytania bądź dlatego, że używamy obcych im zwrotów mowy, bądź, że nie mogą na razie się zorientować, jaki ma pytanie to związek z tem, czego się uczyły. Dziecko często rozumie pytanie, lecz nie umie odpowiedzieć z powodu trudności wysłowienia. Zdarzają się też dzieci, które umyślnie ukrywają przed nowym nauczycielem swe wiadomości, a czynią to zwykle dzieci przesadnie drażliwe i dzieci naiwnie przebiegłe. Pierwsze podzielały zdanie, które słyszałam od pewnej małej dziewczynki: „Chociaż wiem, mówię, że nie wiem, bo się boję źle powiedzieć.“ Drugie przypuszczają, że gdy nie przyznają się do posiadanej wiedzy, nowy nauczyciel każe im uczyć się tego, co już przechodziły przy poprzednim, a więc będzie im łatwiej go zadowolić. Choćby czynniki podobne wcale w grę nie wchodziły, egzamin nie daje pojęcia o umysłowości ucznia: możemy według niego sądzić, co dziecko umie w danej chwili, lecz nie możemy wyrokować, z jaką łatwością będzie w dalszym ciągu zdobywało wiedzę.

Aby egzamin odpowiedział swemu celowi, którym jest: poznać sumę faktycznych wiadomości dziecka, należy go umiejętnie przeprowadzić. Naprzód dziecko zmieszane trochę i zaleknione trzeba ośmielić i rozgadać, zacząć od swobodnej rozmowy, wśród niej zagadnąć o dotychczasowe zajęcia przy poprzednim nauczycielu, poprosić o poka-

zanie zadań, ćwiczeń i innych kajetów; spytać później o ulubiony mu i najłatwiejszy przedmiot nauki i łagodnie zaproponować, aby nam opowiedziało ustęp jakiś np. to, co zechce, co mu najlepiej utkwilo w pamięci. Jeśli się to dziecku powiedzie, ośmielone pierwszym powodzeniem przekonywa się, że nasz egzamin to nic strasznego. Wówczas stawiamy jakie pytanie w związku z pierwszym przedmiotem, odpowiedź dziecka podsunie nam drugie i trzecie, któremi kierujemy zręcznie w ten sposób, aby do coraz innych działów nauki przechodzić i dotknąć mniej więcej wszystkiego, czego się dziecko uczyło. Ilekroć nie otrzymamy odrazu zadawalającej odpowiedzi, probujemy pytanie nasze wyrazić w dostępniejszej formie, naprowadzić ucznia na właściwą drogę, aby się przekonać, czy w samej rzeczy nie wie tego, o co jest badane.

3. Oprócz przeegzaminowania dziecka, które powinno odbywać się w obecności rodziców, pierwsze lekcye należy poświęcić na umysłne próby i doświadczenia nad jego pamięcią, uwagą, szybkością pojmowania, zasobem wyobrażeń i pojęć i t. d. Poziom umysłowy, usposobienie i zdolności ucznia najłatwiej poznamy, zadając mu różnorodne ćwiczenia oparte na tych wiadomościach, które już posiada. Przy tej sposobności zjednywamy sobie dziecko, starając się zainteresować je do nauki, a jednocześnie ustalamy własną powagę, żądając od początku przy lekcji uwagi, staranności i dokładności w każdym zadaniu.

Po kilku dniach, a najpóźniej po tygodniu takiej pracy przygotowawczej, obmyślamy program i plan nauczania i dzielimy się z rodzicami naszą opinią.

Dopiero wówczas wolno nam ubolewać nad brakami początkowego nauczania, nad cudzemi błędami, za które musimy pokutować. Braki te mogą być trojakiego rodzaju: albo dziecko nie przyswoiło sobie należycie kursu, który przechodziło; albo odnośne wiadomości posiada, lecz zo-

stały mu one udzielone w nieprawidłowy sposób, np. wzbogaciły tylko pamięć lecz nie rozwinęły umysłu; albo postępowanie poprzednich nauczycieli wywołało narowy, z którymi przyjdzie nam walczyć.

W pierwszym razie najłatwiejsza jeszcze sprawa: bez dobrego przyswojenia pojęć elementarnych zasadniczych, dalsze nabywanie wiedzy jest wprost niemożliwem; czego więc uczeń nie umie dokładnie, *koniecznie* musi powtórzyć, ale forma tego powtórzenia będzie zależną od natury przedmiotu, od zdolności dziecka i od szczególnych warunków nauczania. Każdy pojmie, że np. w matematyce wszelkie skoki są niepodobieństwem, uczeń musi więc przejść na nowo cały kurs niedostatecznie przyswojony i zrozumiany, żadnego punktu nie pomijając, podczas gdy np. w historii lub geografii można śmiało ograniczyć powtórzenie do punktów głównych, do faktów, mających ogólniejsze znaczenie; tutaj bowiem nieznajomość tego lub owego szczegółu np. nazwiska, daty, mniej przeszkadza zrozumieniu innych części wykładu, a dziecko ma całe życie przed sobą, aby znajomość szczegółów rozszerzyć i pogłębić.

Przechodząc po raz drugi toż samo, dziecko mniej czyni wysiłków niż za pierwszym razem, gdyż w umyśle jego przechowały się ślady poprzedniej nauki, ale siła tych śladów może być bardzo różna.

Niekiedy uczeń nietylko z trudem odnośną wiedzę zdobywa, lecz przyjmuje ją jako rzecz zupełnie nową, nie przypominając sobie, aby kiedykolwiek o tem słyszał; innym razem przeciwnie, jeden szczegół odświeża w umyśle cały szereg faktów z nim związanych, a dzięki temu, dziecko z zadziwiającą szybkością wynagradza straty pamięci i całoroczny kurs np. powtarza w przeciągu jednego lub dwóch miesięcy.

Zależnie też od wieku ucznia i warunków nauczania powtarzać należy wolniej lub prędzej: jeśli dziecko jest młode, mało rozwinięte, mające wiele czasu przed sobą, niema potrzeby się spieszyć; jeśli zależy na tem, aby dziecko przygotowało się do szkoły, zdało egzamin do pewnej klasy w określonym terminie, kładziemy nacisk na przedmiot, w którym jest słabsze, pomieszczając go częściej na planie, poświęcając mu więcej starań i czasu. Ze starszym uczniem lub uczennicą nie należy zbyt rozwlekać kursów, lecz można więcej żądać pracy samodzielnej nad przedmiotem, z którego mało umieją.

Jeżeli dziecko posiada wiadomości wyłącznie pamięciowo, jeżeli jest mało rozwinięte, mało usposobione do nabywania wiedzy, można prowadzić naukę dalej, lecz biegiem jej zwolnić, mniej dbając o ilość udzielonych wiadomości niż o ćwiczenie umysłu w kierunku zaniedbanym np. postrzegawczości, zmysłu kombinacyjnego, zdolności rozumowania i t. d.

Najtrudnijszem jest leczenie wad, zakorzenionych skutkiem nieudolności nauczycieli początkowych; lecz jest to przedmiot zbyt obszerny, aby go można zbyć w krótkich słowach; stanowić on będzie treść następnego rozdziału.

Wady nabyte przez uczniów.

Zapobiegać złemu daleko łatwiej, aniżeli je leczyć — oto maksyma, którą często powtarzać sobie powinni wychowawcy. Uczmy tak, abyśmy nie potrzebowali niczego oduczać — oto ideał, do którego powinien zdążać każdy nauczyciel, a przedewszystkiem nauczyciel początkowy. Wszelako mimo największej usilności w tym kierunku, spotykamy nabyte w pierwszych latach życia cechy umysłu,

oraz wyniki błędów poprzednich nauczycieli; stają one na przeszkodzie normalnemu biegowi nauki.

W jednym z poprzednich rozdziałów poznaliśmy już niektóre właściwości dzieci małych, rozpoczynających naukę systematyczną; obecnie przejdziemy w tenże sposób ujemne strony dzieci starszych, które się uczą czas pewien.

Oto przedewszystkiem mamy bardzo pospolity wytwór współczesnego wychowania: uczniów i uczennice, których inteligencya i zasób wiadomości wymykają się niejako z pod sprawiedliwej oceny. Widzimy poraz pierwszy dziecko nieduże i niewiele obiecujące z pozoru, sądzymy więc, że idzie o udzielanie samych początków; ale gdy matka zacznie rozpowiadać, czego się jej córeczka dotychczas uczyła i skoro zagadnięta dziewczynka weźmie się do wyliczania, co przeszła z każdego przedmiotu, nową nauczycielkę ogarnia zdumienie, nawet przerażenie, wśród którego zadaje sobie trwożne pytanie:

„Czy będę zdolna umiejętnie i sumiennie kierować nauką tak dalece posuniętej uczennicy?

Tymczasem okazuje się przy bliższem zaznajomieniu, że ta uczennica, pomimo że się tak dużo uczyła, nie prawdziwie nie umie i o najprostszyc, najelementarniejszych rzeczach nie ma jasnego pojęcia. Rozpoczynamy naukę według obmyślonego na podstawie tej obserwacji programu i planu. Nowy kłopot! Napróżno wyteżamy wszystkie siły i całą pomysłowość, aby w dziecku tem obudzić zainteresowanie do wykładu; o czemkolwiek mówić zaczęliśmy, zapal nasz mrozi niecierpliwy okrzyk dziewczynki: „Ja już to wiem, już się o tem uczyłam.“

Eureka! udało nam się wśród wykładu zaciekać małą: nie tylko słuchała uważnie, lecz zadała nawet kilka pytań, co jej się rzadko zdarza. Uradowani tym objawem, dajemy żądane objaśnienia, lecz nie doszliśmy jeszcze do połowy,

gdy na twarzy dziewczynki zjawiają się wyraźne oznaki znudzenia. Do niczego przy nauce nie ma to dziecko cierpliwości, stąd choć pojmuje łatwo i zadziwia nas niekiedy bystrością spostrzeżeń, trafnością pojedynczych sądów, nie odnosi ze zdolności swych spodziewanej korzyści: niby wie, niby rozumie o co chodzi, a jak przyjdzie daną wiadomość zastosować w ćwiczeniu, ani rusz! Co począć z takim dzieckiem? Poszukać źródła złego, a wówczas dopiero obmyślać środki zaradcze.

Takim źródłem jest w danym wypadku nauka zbyt obszerna, a powierzchowna; niechybnem jej następstwem jest pewne przesycenie umysłu dziecka i że tak powiem znarowienie uwagi, która nie umie skupić się na jednym przedmiocie.

Brakom tym trudno zaradzić, gdy konieczność zmusza nas rozpocząć pracę od powtórzenia kursu, którego uczeń nie poznał dokładnie. Lecz i przy powtórzeniu można wywołać pewne zainteresowanie do przedmiotu, skoro tylko zręcznie pokierujemy lekcyami, które są na ten cel poświęcone.

Obierzmy formę nieco odmienną od tej, w jakiej dany kurs był podawany przez poprzedniego nauczyciela, nie zatrzymujmy się nad tem, co uczniowie już umieją, koncentrujemy wykład około punktów, których zrozumienie przygotowuje umysł do nauki późniejszej, kierujemy tak każdą lekcyą, aby uczeń w znanych sobie przedmiotach odkrył jakąś stronę zupełnie dla siebie nową, aby doszedł do jakiegoś uogólnienia, nowego poglądu, stał się zdolnym wykonać nowe jakieś zadanie, czy ćwiczenie, a ta czynność umysłu w części przynajmniej zapobiegnie nudom.

W praktyce swej obserwowałam niejednokrotnie dodatni wpływ zmiany: dzieci często nabierają większej ochoty do nauki, gdy nauczyciel poleci inną książkę np. inne

Wypisy, inny Zbiór zadań, niż były używane poprzednio, jakkolwiek lekcye na tych podręcznikach oparte są wyłącznie powtórzeniem rzeczy znanych. Gdy od powtarzania dawniejszych nabytków przejdziemy z kolei do dalszego ciągu nauki, nie zajmujemy dziecka wieloma przedmiotami odrazu, uczynimy celem każdej lekcyi przyswojenie *jednego* wyłącznie faktu lub pojęcia wraz z całym szeregiem ćwiczeń na jego zrozumienie, utrwalenie i zastosowanie. Starajmy się też nie osłabiać siły pierwszego wrażenia, lecz odpowiednio je wyzyskiwać. Dziecko, które zdołamy zaciekawić z pomocą jakiego obrazka, modelu, okazu przyrodniczego, łatwo zachęcić do bliższego rozpatrzenia przedmiotu; ale jeśli pozwolimy mu odrazu przerzucić całą kolekcję okazów lub atlas przyrodniczy, poprzestanie na tej powierzchownej znajomości rzeczy i nudzić się będzie przy powtórnem jej omawianiu.

Właściwa zdolność skupiania umysłu może się przyjąć i wzrosnąć wówczas tylko, gdy znajdzie warunki sprzyjające jej rozwojowi: zdolność owa bowiem nie jest sztucznym wytworem wychowania lecz samorodną siłą, która budzi się w roztargnionym przedtem uczniu z chwilą, gdy do jakiejś gałęzi wiedzy żywszy okaże interes. Nauczyciel powinien chwilę tę dobrze zaobserwować i skorzystać z niej umiejętnie, unikając starannie dwóch ostateczności: zarówno przeciwdziałania indywidualnemu upodobaniu dziecka jak i eksploataowania go aż do znudzenia. Gdy dziecko okaże żywszy interes w określonym kierunku np. do botaniki, do czytania opowiadań historycznych; należy dopomóc w jego zaspokojeniu: np. w lecie zaproponować zbieranie zielnika, podsuwać książki odpowiedniej treści; lecz nie należy pozwalać, aby w czasie wolnym zajmowało się wyłącznie ulubionym przedmiotem, a tembardziej, aby zaniedbywało dla niego zajęcia obowiązkowe.

Przeciwieństwem opisanych przez nas umysłów powierzchownych, znarowionych przez zbyt obszerną a bezładną naukę, są różne typy i odmiany „pilnych“ uczniów, którym raczej zarzucićby można, że uczą się „za dobrze.“ Na każde zapytanie z kursu, wykładanego przez poprzednich nauczycieli, dziecko takie odpowiada bez zająknięcia, jak z nut, lekcję każdą recytuje gładko, zadanie odrabia z niesłychaną starannością, a przytem bez najmniejszego skrzywienia; żadne wymaganie nauczyciela nie wydaje mu się zbyt ciężkiem do spełnienia: nietylko od rana do wieczora, lecz nawet noc całą siedziałoby nad książką, byle tylko wszystkie żądania starszych zadowolić. Przy wszystkich tych zaletach brak mu wszakże zdolności patrzenia własnymi oczyma i sądzenia własnym rozumem. Ile razy, zamiast powtarzać słowa książki czy nauczyciela, potrzeba zdać sprawę z własnych postrzeżeń albo sąd o jakimś przedmiocie sformułować, ile razy pytanie dotyczy jakiegokolwiek kwestyi, nie objętej podręcznikiem, już po wszystkim!

Nauka przychodzi dzieciom takim łatwo tylko w samych początkach, później z rokiem każdym coraz ciężiej, gdyż nie umieją w celu łatwiejszego jej nabycia spożytkować posiadanych już wiadomości przygotowawczych.

Nietrudno napisać krótką receptę na tego rodzaju braki: zamiast dotychczasowej wyłącznej uprawy pamięci pobudzić do działania inne zaniedbane poprzednio władze umysłu. Szczegóły wykonania zależą od programu nauki i od warunków, w jakich się ona odbywa. O powodzeniu zaś przedsięwziętych środków decyduje taktowne zachowanie się nauczyciela wobec dziecka.

Metoda sokratesowa, zależąca na przekonaniu małego zarozumialca, że nic nie umie, a tembardziej ostre, bezlitosne szyderstwo z biednego dzieciaka byłyby w tym razie krokiem arcy-niepedagogicznym. Jeżeli wielką nie-

sprawiedliwością jest gniewać się na ucznia za braki, które nie pochodzą z jego winy, tem niesłuszniej jeszcze lekceważyć lub karcić jego przynioty, a niewątpliwie pilność i sumienność zasługują na uznanie tak w uczniu, jak w każdym pracowniku. Uznanie to tembardziej jest konieczne, że często nagana tego, co poprzedni nauczyciel cenił najwyżej, wcale niepożądane wydaje skutki. Dzieci młodsze, których umysł jak воск miękki zmienia się szybko ze zmianą nauczyciela i systemu, niekiedy z jednej ostateczności wpadają w drugą; więc z niezwyklej pilności w ostateczne niedbalstwo.

Zdarzało mi się kilkakrotnie obserwować, że gdy po nauczycielce, nie pozwalającej opuścić jednego słowa w zadanej lekcji, następowała inna, która wprost oświadczała, że nie wymaga „kucia“ tylko zrozumienia, nie patrzyła na kaligrafię tylko na styl wypracowań: dzieci tak się zaniebdały, ufne w jej pobłażliwość, że zniechęcona musiała później wbrew własnemu przekonaniu naśladować swą poprzedniczkę, być starym trybem surową, wymagającą.

Są wzorowe dzieci — natury delikatne, które tylko łagodnością można prowadzić; owszem, zraża je gwałtowne, szorstkie wystąpienie przeciw sposobowi, w jaki przyjmują naukę. Trzeba znać i obserwować te usposobienia skrupulatne a drażliwe, zamknięte w sobie, a biorące wszystko do serca, aby pojąć, jakie skutki wywołać w nich mogą słowa: „Cóż z tego, że umiesz dobrze na pamięć, kiedy powtarzasz jak papuga, nie starając się zrozumieć.“ Dziecko przygnębione traci śmiałość i swobodę; gdy trafi mu się czasem nie wykuć lecz istotnie zrozumieć jakiś ustęp nauki, gdy zainteresuje się czem żywiej, gdy przyjdzie mu do głowy jakieś oryginalne zapytanie lub postrzeżenie, ukryje ten objaw samodzielności, bo sądzi, że wyda się śmiesznem, niedorzecznem, woli już uchodzić za bezmyślną papugę. Jakże sroga dla nauczyciela kara za lekceważenie indywidualności dziecka!

Wreszcie wśród pilnych dzieci, zwłaszcza starszych, znaleźć można typ mało dla pedagoga pojętny — ucznia zarozumiałego mimo bezmyślności, który okaże jawnie swą niechęć, skoro nauczyciel zażąda czegoś więcej prócz gładkiego recytowania lekcji. Oczywiście skarcić należy nie stosowne zachowanie się lub niegrzeczną odpowiedź, ale radzimy i w tym razie wielkie umiarkowanie w słowach, aby ta kolizja z dzieckiem nie osłabiła powagi wychowawcy. Dobra metoda wykładu jest najlepszym środkiem przeciw bezmyślności, a co do napomnień, to warto pamiętać słowa jednej z naszych autorek: „Z ostrym morałem tak się rzecz ma, jak ze słońcem jaskrawem; za bardzo pali i zanadto razi; oczy się mimowoli mrużą, a choć łzy wypłyną, to tylko z przykrości uczucia. Ze słowem w świecie ducha to samo się dzieje, co z ciałem w świecie materji: nietylko siła jego ciężkości, ale wysokość, z której spada, stanowi uderzenie.“

Nowy, pełen dobrych chęci nauczyciel znaleźć może również uczniów zniechęconych do nauki, a między nimi takich, którzy za godło swoje obrali „nieuwagę z zasady.“ Dziecko, przekonane, iż nic ciekawego nie usłyszy na lekcji, świadomie zwraca umysł w inną stronę w czasie wykładu: niby to słucha, lecz myśli o czem innem, a najwięcej o tem, kiedy się skończy ta nudna godzina, która tak nie w porę przerwała ulubioną zabawę czy zajęcie. Niektóre mniej cierpliwe dzieci wcale nie uważają za konieczne przerywać swego zajęcia. Kiedy nauczyciel wchodzi, szybko kładą do kieszeni zabawkę, rzucają do szuflady pismo lub otwartą książkę z zajmującą powieścią i z najniewinniejszą w świecie miną zasiadają do nauki. Dopiero gdy nauczyciel zacznie co objaśniać, gdy stopniowo wpadnie w zapał, dziecko nieznacznie wyjmując z kieszeni zabawkę lub cichutko, bez szelestu wysuwa do połowy szufladę, pochyla się nad nią i... zatapia się w lekturze.

Oczywiście taki stan rzeczy niezależnie od złego wpływu na postępy w nauce oddziałuje ujemnie na charakter, wytwarzając fatalną wadę: nieprawdomówność.

U uczniów i uczennic tej kategorii kłamstwo jest chorobą chroniczną. Ile razy po skończeniu objaśnienia, którego nie słuchali, zapytamy: „Czyście zrozumieli?”—z pewnością odpowiedzą: „Rozumiemy doskonale.” Przy zadawaniu lekcji różnie bywa. Jedne dzieci przystają na wszystko, zapewniają, że ćwiczenie nie będzie za trudne; wiedzą bowiem, że im ktoś starszy pomoże. Inne znów mają zwyczaj się targować: cokolwiek im się zadaje, zawsze można usłyszeć pełen przestrachu wykrzyknik „tak dużo!” „takie trudne!” po którym następuje cała litania zajęć, stojących na przeszkodzie odrabianiu lekcji. Zmniejszamy je, a mimo to uczeń bywa często nieprzygotowany i tysiąc wymówek znajdzie na swe usprawiedliwienie.

W tak nieprzyjaznych warunkach cóż czynić wypada? Uciekać się do takich środków, jak zaciekawianie do nauki, albo odwoływanie się do rozsądku, do poczucia obowiązku na nicby się nie zdało, gdyż mamy tu do czynienia z dziećmi, w których przytępiono wrażliwość na tego rodzaju podniety. Nie należy też działać postrachem z pomocą kar coraz cięższych, gdyż jakkolwiek skuteczne na razie, mogłyby tylko zohydzić bardziej naukę, do której i tak dziecko wstręt czuje. Tutaj przedewszystkiem trzeba sobie zjednać wolę dziecka, trzeba doprowadzić do tego, aby dziecko *samo chciało* zmienić swe postępowanie—tego zaś nie dokaże ani perora, ani kara, lecz stanowczość i przenikliwość nauczyciela.

Urządźmy tak lekcję, iżby dziecko nie mogło spuścić z uwagi wykładu i zajmować się czem innem: nie pozostawiamy ucznia w roli biernego słuchacza, zadawajmy częste pytania, żądając od niego uświadomienia własnych postrzeżeń, to przypomnienia jakiegoś szczegółu z poprze-

dnich lekcji, to powtórzenia udzielonych objaśnień; wstyd, jakiego dozna dziecko, schwyte na gorącym uczynku nieuwagi, wydobyte we właściwej chwili corpus delicti w postaci książki czy zabawki, krótka lecz energiczna przemowa postawią nas na gruncie karności, która nam umożliwi dalsze oddziaływanie. Toż samo odnośnie do prawdomówności. Nie wódźmy uczniów naszych na pokuszenie: nie zadawajmy im nic takiego, czego by sami zrobić nie mogli, w razie zaś wątpliwości kažmy raczej wszystkie samodzielniejsze ćwiczenia pisać na lekcji, niżbyśmy mieli dawać im sposobność do kłamstwa lub wykrętów; w razie potrzeby zdemaskujmy nieprawdomównego ucznia: zadawszy mu kilka pytań co do różnych szczegółów ćwiczenia, możemy go tak zaplatać, iż sam przyzna, że cudzą pracę podał za swoją. Słowem jedna droga zawsze wie dzie do celu: naprzód postawić stanowczo swą wolę i zmusić dzieci do jej pełnienia, raz zaś otrzymawszy ich uległość, starać się, aby ulegały chętnie; wymagać nieodwołalnie uwagi i pilności, lecz jednocześnie starać się, aby dzieci polubiły naukę i zrozumiały słuszość naszych wymagań.

Kto chce leczyć skutecznie wady dziecinne, powinien przejąć się przekonaniem, że nie ma dzieci ani ludzi tak złych, iżby w nich nie istniało ani jedno uczucie szlachetniejsze. Tę właśnie częśćkę dobrego należy wyzyskać dla poprawy charakteru dziecka. Np. jeśli mamy do czynienia z dzieckiem leniwem, które ma dobre serce, dajmy mu poznać, że niedbalstwem swem sprawia przykrość rodzicom; jeśli dziecko niechętnie do nauki ma pewien zdrowy rozsądek, podsuńmy sposobność, któraby je przekonała o ważności, o praktycznem zastosowaniu wiedzy i t. p.

Musieliśmy do nieskończoności mnożyć typy naszych uczniów, aby objąć wszystkie wady ich i braki, ze złego prowadzenia nauki pochodzące, aż doszlibyśmy do nau-

czania, które nie tylko zaniedbuje pewne władze umysłu, lecz przytępia wszystkie, w połączeniu z postępowaniem, które wywołuje ogólną apatię i zniechęcenie. Trudno znaleźć istoty godniejsze łitości nad te biedne dzieci całkowicie bezmyślne, które nie umieją nic, literalnie nic, które przez pięć lat uczyły się arytmetyki i doszły już do ułamków, a na pytanie, ile jest dwa razy dwa, jeszcze się wahają z odpowiedzią; te dzieci, które mogą czytać głośno aż do zachrypnięcia, nie wiedząc zupełnie, co czytały; które tak długo słyszały, iż są zakutymi głowami i nic z nich nie będzie, że teraz szyderstwo, wymyślanie, prześladowanie nawet znoszą obojętnie.

„Ależ to są dzieci wyjątkowo niezdolne — powiecie — na to i najlepszy nauczyciel nie poradzi.“ Istotnie, dzieci słabego umysłu mniej lub więcej nienormalne zachowują się inaczej niż rówieśnicy i nikt nie przekształci ich na ludzi wybitnych w jakimkolwiek kierunku naukowym; lecz obowiązkiem jest nauczyciela rozwinać umysł ucznia tak daleko, jak tylko pozwalają jego zdolności; a ciężkiem przestępstwem przez złe nauczanie pogarszać braki natury i upośledzonej nawet jednostce przeszkodzić do uczynienia tego postępu, do jakiego w lepszych warunkach byłaby zupełnie zdolną. Z dziećmi słabego umysłu skutecznym jest działanie tylko w samych początkach przedsięwzięte. Nauczyciele, którzy odważnie biorą na swe barki to zadanie, znajdują niejaki wskazówki w jednym z rozdziałów poprzednich; lecz tym, którzy ze starszymi uczniami mają do czynienia, trudno dać jakąś pozytywną radę, chyba tę, jaką podaje hasło „contra spem spero.“

Pedagogia teoretyczna jako nauka musi się ograniczać do małej stosunkowo ilości zasad niewzruszonych, lecz zastosowanie tych zasad — pedagogia praktyczna — to dziedzina, która wciąż się rozwija i czerpie swe siły nie tylko z wywodów teorii lecz z doświadczeń życiowych. Prawdziwą kopalnią dla niej są wady naszych uczniów.

Kończąc ten krótki ich przegląd, wyrażam nadzieję, że czytelnicy uzupełnią go sobie przez charakterystykę dzieci, z którymi mieli lub mają do czynienia, a może przez systematyczne notowanie własnych postrzeżeń. Taki „dziennik pedagogiczny“ uważamy za jeden z ważniejszych środków w kształceniu nauczyciela.

WSKAZÓWKI DO NAUCZANIA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW.

Ostatnią część niniejszej pracy poświęcamy na uwagi dotyczące wykładu główniejszych przedmiotów nauczania, które uzupełnimy wskazaniem najlepszych podręczników do każdego przedmiotu, oraz dzieł poświęconych jego metodzie.

Upředzamy czytelnika, że nie znajdzie tu całkowitej i wyczerpującej metodyki: umyślnie pominęliśmy to, co jest ogólnie znane lub co zostało dostatecznie omówione w dziełach i podręcznikach, o jakich wspominamy; rozwijamy zaś szerzej kwestye równie ważne w praktyce, a pomijane lub za mało uwzględnione w książkach podających wskazówki dla nauczycieli.

Religia.

Jeżeli wykład każdego przedmiotu powinien być tak prowadzony, aby nie tylko umysł rozwijał i pewnego zasobu wiadomości dostarczył, ale i na wykształcenie charakteru wpływał korzystnie, to wykład religii sam jeden obejmuje wszystkie niezbędne pierwiastki moralności ludzkiej i wsparty na dogmacie, nie podkopywany złym przykładem i ujemnym wpływem otoczenia, jest zdolny wlać

dążenie do doskonalenia się, wskazać jego ideały, skierować wreszcie usilność wychowawca ku zbliżaniu się do tych ideałów.

Pamiętając o tak wysokich zadaniach wykładu religii, a zarazem licząc się z kolejnymi stopniami rozwoju wychowawców, rozpoczynamy od programu, do którego oprócz pojęć elementarnych, podstawowych, wejść powinno to, co podnosi nastrój uczuciowy dziecka, budząc uwielbienie Stwórcy i miłość bliźniego. Stąd nie w dogmatycznej lecz w etycznej części spoczywać powinien punkt ciężkości początkowego wykładu religii. Niemniej na każdym stopniu nauki istnieją dwa te pierwiastki: tajemnice wiary, które dzieci powinny znać, nie zapuszczając się w rozbiór rzeczy niedostępnych dla rozumu ludzkiego, oraz zasady moralne, które uczeń ma się przejąć, aby je do własnego życia zastosować. Zależnie od tego charakteru nie wszystkie lekcje religii jednakową mieć będą postać, lecz żadna uchylać się nie powinna od warunków metodycznych.

Zatem prawdy wiary i moralności, ujęte w formę maksym i definicji, nie mogą być czczym dźwiękiem dla dziecka: umysł jego musi być naprzód przygotowany do ich przyjęcia przez poznanie pewnych zjawisk i faktów życiowych, będących ilustracją danej zasady. Cóż stanowi taki materiał pogładowy dla religii? Nie możemy się użalać na jego brak w żadnej części i na żadnym stopniu nauki: zjawiska przyrody, podpadające pod zmysły dziecka od pierwszej chwili jego życia, o których przyczynę pyta nas ciekawie, prowadzą naturalnym sposobem do wskazania przyczyny wszystkich przyczyn — niewidzialnego i niepojętego Stwórcy. Święta, uroczystości religijne, nabożeństwo, procesja, śpiewy, modlitwy, których dziecko od najmłodszych lat jest świadkiem, których znaczenie pragnie zrozumieć, posłużą za punkt wyjścia do wyjaśnienia naj-

ważniejszych dogmatów. Po za tem zaś mamy niewyczerpaną skarbnicę przykładów w opowiadaniach z Pisma św. tak Starego, jak Nowego Testamentu, z dziejów Kościoła i z żywotów Świętych. Wobec tego łatwo zrozumieć, że katechizm i historia święta, a w późniejszym czasie wykład obrzędów i historii Kościoła nie mogą być traktowane jako oddzielne, niezależne od siebie przedmioty, lecz wiążą się ściśle. Umiejętny wykład religii jest typem koncentracji w obrębie tego samego przedmiotu i dobrem zastosowaniem stopni formalnych.

Przypominając jakąś ceremonię znaną dzieciom lub zdarzenie z życia, którego były świadkami, przygotowujemy apercypcyę; opowiadanie z historii świętej stanowi materiał konkretny, rozbiór jego — przeróbkę myślową, która ostatecznie doprowadza do pewnego uogólnienia — do zasad katechizmu; wyciąganie z nich dalszych wniosków, rozpatrzenie ich odnośnie do poszczególnych wypadków życiowych, przykłady przytaczane tak przez nauczyciela jak przez uczniów będą zastosowaniem i ćwiczeniem.

W elementarnem nauczaniu religii należy rozróżnić trzy okresy, a mianowicie:

W pierwszych dwóch latach nauczania (dzieci lat 7—9), gdy uwaga dziecka skierowaną jest głównie na przedmioty, podpadające pod zmysły, wykład religii tych samych trzyma się zasad, co nauka o rzeczach. Jak w pierwszym nauczaniu o przyrodzie nie uwzględniamy jeszcze klasyfikacji naukowej, lecz omawiamy przedmioty najdostępniejsze postrzeganiu w danej porze roku i grupujemy je według pewnych zbiorów naturalnych; tak pierwsze nauczanie religijno-moralne stosować się powinno z jednej strony do *roku kościelnego*, t. j. do takich okresów w życiu chrześcijanina, jak: Adwent, Boże Narodzenie, święto Trzech króli, post Wielki, Wielkanoc, Zielone Świątki; z drugiej (w wykładzie moralności) przechodzić ono po-

winno od rzeczy bliższych do dalszych t. j. od stosunków zrozumialszych, więcej znanych dzieciom, do mniej im dostępnych: np. zaczynamy od stosunku dziecka do rodziców i mówimy o należnym im posłuszeństwie, czci, wdzięczności; — przez porównanie z rodzicami dziecko wytwarza sobie pojęcie o dobroci, wszechmocy, sprawiedliwości Boga, uczy się obowiązków względem Niego; potem przechodzimy do stosunku dziecka do sióstr i braci, towarzyszków, rówieśników i nauczycieli, do starszych osób w ogólności, do służby, do ludzi zupełnie obcych — a z rozpatrzenia tych obowiązków poszczególnych dochodzimy do uogólnienia — miłości bliźniego. Oznaczywszy jako cel lekcji jakąś prawdę wiary lub pojęcia etyczne, za materiał wybieramy stosowne opowiadanie, najczęściej epizod z Pisma św. Niekiedy, zwłaszcza w pierwszym roku, wolno nam się posługiwać powiastkami etycznymi. W końcu takiego kursu dziecko zdobędzie pierwsze pojęcie o Bogu i Jego przymiotach, o złem i dobrem, nauczy się i zrozumie słowa codziennego pacierza i oczywiście posiadać pewien zapas wiadomości z Historii św., jakkolwiek będą w nim znaczne luki, tembardziej, że nie trzymaliśmy się porządku chronologicznego.

Ważną zasadą pedagogiczną jest postępować po linii najmniejszego oporu t. j. podawać wszelkie wiadomości wtedy, gdy umysł dziecka najlepiej jest usposobiony do ich przyjęcia; a doświadczenie wykazuje, że dla dziecka 9-letniego najbardziej zajmującym przedmiotem jest Historia św. W trzecim więc roku nauczania rozpoczniemy systematyczny jej wykład, pomijając jedynie: a) szczegóły obarczające zbytnio pamięć dziecka; b) ustępy, mogące zamiast korzyści przynieść szkodę moralną: ważną zasadą wychowania jest nie mówić dzieciom o takich wadach i grzechach, których jeszcze nie znają; z tego względu wiele ustępów zwłaszcza w Starym Testamencie należy

zupełnie usunąć, jak również to wszystko, co mogłoby dzieciom nastreczyć jakieś wątpliwości i zachwiać ich wiarę, skutkiem sprzeczności z tem, co na innych lekcjach słyszą. Różnice pomiędzy Pismem św., a badaniami naukowymi, z jakiegobądź stanowiska traktowane, nie są przedmiotem właściwym dla dzieci; poruszanie go bowiem jest bronią obsieczną, co jednym cięciem zabija dwa uczucia, które w młodzież chcemy wpoić: poszanowanie religii i poszanowanie nauki.

Przed przystąpieniem do opowiadania jakiegoś wypadku z historii biblijnej, należy dać dzieciom pojęcie o miejscu, gdzie on się odbył, o obyczajach i zwyczajach ówczesnych, słowem udzielić niezbędnych objaśnień geograficznych i historycznych. Do Historii św. zastosowane będą wiadomości z katechizmu: obejmą one również całość nauki chrześcijańskiej taką, jaką zawierają zwykle nasze katechizmy z tą jedynie różnicą, że wiadomości przyswajając będą dzieci w innym porządku, stopniowo, powoli i zawsze w związku z historią, co ułatwi zarówno ich zrozumienie jak i pamiętanie.

Po ukończeniu takiego kursu nie powinniśmy rozpoczynać nowego, lecz jakiś rok czasu poświęcić na uporządkowanie już nabytych wiadomości, czego się nawet domaga stan umysłu dziecka w tym czasie. Zauważyłam niejednokrotnie, że dzieci w okresie lat 10 — 13 przeżywają rodzaj przełomu za mało uwzględnianego w wychowaniu i nauczaniu: to samo dziecko, które mając lat 7 budziło podziw swoją chęcią do nauki, grzecznością i posłuszeństwem, nagle opuszcza się w nauce lub buntuje się przeciw rozkazom starszych. Pochodzi to stąd, że obarczamy jego pamięć corazto nowymi faktami, gdy ono odczuwa potrzebę pewnego uporządkowania, przetrawienia posiadanych wiadomości; wymagamy od niego ślepego posłuszeństwa, gdy ono poraz pierwszy w życiu zaczyna się

zastanawiać i badać przyczynę naszych wymagań. Nauka religii więcej niż każda inna powinna uwzględnić tę fazę rozwoju. Przejdziemy więc po raz drugi katechizm lecz w układzie systematycznym. Będzie to w znacznej części utrwaleniem rzeczy już znanych, lecz nie powinno być zwyczajnem powtórzeniem. Z kursem takim łączy się w sposób naturalny przygotowanie do pierwszej spowiedzi i komunii; fakt, który powinniśmy w ten sposób wyzyskać, iżby dziecko *otrzymało zachętę i wskazówki do pracy nad własnem udoskonaleniem*, zabezpieczyło się na całe życie od zabobonów i fanatyzmu, lecz przeniknęło duchem tej prawdziwej pobożności, którą tak określa Tańska: „Nie zakłada się ona tylko na odmawianiu pacierzy, na zwiedzaniu kościołów, na rozdawaniu publicznie jałmużny, na surowem drugich upominaniu, słowem na samych powierzchownościach częstokroć próżnych i mylnych; ale raczej na wielbieniu Boga w duchu i prawdziwie, na żywej miłości bliźniego, na ścisłem dopełnianiu obowiązków względem siebie i drugich.“

Jako przewodnik dla nauczyciela przy wykładzie religii gorąco polecamy dzieło ks. Hollaka: *Sposób wykładu religii dla głuchoniemych*. Z innych książek na wyróżnienie zasługuje cały cykl podręczników ks. Aleksandra Sokolika, a zwłaszcza jego *Katechizm historyczny*, uwzględniający szczęśliwie zasadę koncentracji. Niejakie wskazówki podaliśmy w Kursie metodycznym (Przegląd pedagogiczny 1890—1893).

Język polski.

Nauka Języka ma jako cel jego znajomość, na co składają się dwa główne czynniki: rozumienie własnej mowy i utworów w niej pisanych, oraz władanie językiem

t. j. poprawne wyrażanie swych myśli ustnie i piśmiennie. Ma ona nadto doniosłe znaczenie wychowawcze, gdyż odwołując się do wszystkich władz umysłowych dziecka, budzi najbardziej różnostronny interes, a mianowicie rozwija:

1) *Zamiatowanie czystości i poprawności wysłowienia*. Przez powiększenie zasobu wyrazów i zwrotów uczeń poznaje bogactwo mowy, ćwiczy pamięć, a chcąc pojąć dokładne znaczenie wyrazów, uchwycić różnicę między wyrazami blizkoznacznymi i pojęciami pokrewnymi, uczy się zastanawiać.

2) *Zdolność logicznego myślenia*. Przez poznawanie praw, rządzących zjawiskami językowymi — a więc naukę gramatyki, ortografii, stylu, teoryę literatury — kształci się zdolność rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego, zastępuje się, a w części przygotowuje grunt do takich nauk jak logika, estetyka, które w systematycznym układzie nie wchodzą do nauczania średniego.

3) *Poczucie piękna w literaturze* rozwija się przez czytanie dzieł lub wyjątków pięknych co do myśli i wzorowych co do formy.

4) Nadto czytanie odpowiednich utworów wpływa dodatnio na stronę moralną — na charakter młodzieży.

Poznać bogactwo form językowych można tylko na materyale konkretnym, jakim są utwory literackie; nauczyć się zaś poprawnie mówić i pisać można tylko przez ćwiczenie w tym kierunku. Dwa więc działy w nauce są najważniejsze: czytanie i ćwiczenia. Do zrozumienia treści czytanej i do wykonania zadań piśmiennych konieczną jest znajomość i uświadamianie sobie pewnej liczby zasad ogólnych; stąd do wykładu wejść muszą również wiadomości teoretyczne w postaci gramatyki i stylistyki. Powinny one jednak wiązać się organicznie z czytaniem i ćwiczeniami, i ograniczać do rzeczy najniezbędniejszych; subtelności je-

zykowe, ważne dla filologów, są zbyteczne a nawet szkodliwe dla uczniów.

Celem czytania jest, obok nabycia mechanicznej wprawy, zrozumienie, zdanie sobie sprawy z czytania, objaśnienia zaś są środkiem, wiodącym do tego celu. Jeżeli nauczyciel daje objaśnień za wiele, to przyczynia się często do rozproszenia uwagi ucznia, przeszkadza objąć całość czytanego utworu. Podobne niebezpieczeństwo niekiedy grozi nawet przy ograniczeniu się do objaśnień koniecznych, ale tu możemy zaradzić złemu przez umiejętny ich rozkład.

Wszelkie szczegóły faktyczne np. historyczne, geograficzne lub przyrodnicze, które należy uświadomić w umyśle, aby treść utworu uczynić zrozumiałą i interesującą, zostają udzielone *przed czytaniem*; uwagi zaś ogólne np. gramatyczne, stylowe, estetyczne i t. p. znajdują miejsce wówczas dopiero, gdy treść sama jest uczniom znana, a więc *po przeczytaniu*; — podczas samego czytania nauczyciel objaśnia tylko, w miarę potrzeby, pojedyncze wyrazy i zwroty, a czyni to przystępnie i krótko, aby nie odbiegać od rzeczy i nie rozpraszać uwagi dziecięcej. Co do utworów o treści bogatej, nadającej się do rozmaitego opracowania, to nauczycielowi przedstawiają się dwie drogi: albo poświęcić nie jedną, lecz cały szereg lekcji na ten sam przedmiot t. j. na obznajmienie uczniów z jakimś arcydziełem literatury, albo wyłącznie rozważyć treść i formę z tego punktu, który w danej chwili uważamy za najważniejszy, np. utwór poetyczny większych rozmiarów można czytać na jednej lekcji częściami, starając się go objaśnić głównie pod względem językowym, na drugiej zaś — objąć całość i zastanowić się nad myślą przewodnią autora. Kiedy indziej znów, gdy chodzi nam o to głównie, aby dać pojęcie o jakimś rodzaju poezji lub prozy, wybrany utwór rozbieramy z tego tylko stanowiska, pomijając umyślnie wszelkie inne uwagi np. gramatyczne, stylowe, do których

pojedyncze wyrazy lub zwroty mogłyby nas pobudzać. Zresztą trudności, jakie ma nauczyciel w prowadzeniu czytania, w znacznej części wynikają z nieodpowiedniego wyboru. Książki do czytania, „Wypisy“ przepełnione są materiałem zgołą zbytecznym dla celów nauki języka, a wprowadzającym w kłopot nauczyciela. Są w nich artykuły z różnych dziedzin wiedzy, które wyglądają jakby pozbierane z rozmaitych podręczników, albo zawierają suche zestawienie szczegółów zupełnie obcych dla ucznia, a więc nauczyciel języka musi mu udzielać specjalnych wiadomości przygotowawczych, albo też są powtórzeniem rzeczy znanych mu doskonale z systematycznego wykładu, a więc niezbyt interesujących. Ta dążność do zapełnienia głowy różnorodnymi wiadomościami sprawia, że język w Wypisach, który przecież powinien być dla ucznia wzorem, pozostawia często wiele do życzenia, że nader rzadko znajdują się w nich rzeczy ogólnie kształcące, rozszerzające widnokrąg umysłowy, wpływające na wyobraźnię i na charakter młodzieży, a takie przedewszystkiem należałoby z nią czytać. Oczywiście nauczyciel nie może na to złe użyć radykalnego środka t. j. ułożyć nowe, zupełnie odpowiednie Wypisy, ale może z istniejących czynić wybór stosowny, rozpatrzywszy w nich ustępy z potrójnego stanowiska:

a) Co do *wartości pedagogicznej* — to tylko powinno być z uczniami czytane, co zawiera pierwiastki, kształcące charakter i pod względem etycznym dodatnio może oddziaływać. b) Co do *wartości literackiej* — tylko ustępy wzorowe pod względem formy powinny być czytane: dla dzieci młodszych należy dawać pierwszeństwo rzeczom, napisanym stylem łatwym, jasnym, zbliżonym do mowy potocznej; dla starszych należy wybierać utwory wykończone artystycznie. c) Ze *względu na zasadę koncentracji* — materiał czytania na każdym stopniu nauki powinien pozo-

stawać w pewnym związku z treścią wykładu poszczególnych przedmiotów np. historii, geografii, nauk przyrodniczych i t. p. Jeżeli w Wypisach za mało będzie ustępów, łączących wszystkie te trzy warunki, nauczyciel musi wybierać rzeczy odpowiednie z innych książek. W każdym domu inteligentnym znajdzie się większa lub mniejsza biblioteka, którą nauczyciel domowy powinien przejrzeć i wynotować sobie książki, mogące w całości lub w części przydać się dla dzieci.

W omówieniu treści czytanej tkwi już zawizek wszelkich wiadomości teoretycznych, a więc gramatyki i stylistyki. Metoda tych działów nauczania dotąd jeszcze nie dosięgła ostatecznego stopnia rozwoju, lecz postęp w pojęciach pedagogicznych wykazuje się tu wyraźniej niż gdzie indziej. Postępem jest już pewna dążność, aby uczeń rozumiał każdą zasadę i umiał ją zastosować, — dążność, przejawiająca się w objaśnieniach przez nauczyciela zadawanej lekcji, w pomieszczeniu w książkach przykładów na podane prawidła i licznych zdań do rozbioru. Jest to postęp niewątpliwy; gdy przecież jedni uznali go za ostatnie słowo metodyki, inni w zmianach tych widzą tylko półśrodki i domagają się radykalnej reformy. Ci ostatni podzielili się na dwa obozy — jeden, nie naruszając programu i nie zmieniając dotychczasowego kursu gramatyki, pragnie jedynie racjonalniejszego podziału jej treści i stanowczego a konsekwentnego zastosowania metody poglądowo-indukcyjnej; drugi zaś chce zupełnie usunąć gramatykę jako przedmiot oddzielny, pozostawiając jedynie objaśnienia gramatyczne przy czytaniu. Sprawiedliwość każe przyznać część słuszności obu stronom: źle jest, jeśli w kursie gramatyki mieścimy wiadomości bezpotrzebnie obciążające pamięć, albo gdy kurs ten nie ma żadnego związku z innymi działami nauki; z drugiej strony jednak sztuczne naginanie wiadomości z gramatyki do czytanego tekstu grozi pe-

wnym nieładem, chaotycznością tych objaśnień, utrudnia nauczycielowi konsekwentne przeprowadzenie zasady od bliższego do dalszego, od łatwiejszego do trudniejszego, od prostego do złożonego. Któż więc z tych dwóch dróg wybrać nam wypada? Zagadnienie to posiada aż dwa rozwiązania: teoretyczne i praktyczne. Teorya mówi: jakiegokolwiek zarzuty czynilibyśmy drugiemu pogładowi, nie dotyczą one bynajmniej zasady lecz jej zastosowań — połączenie gramatyki z czytaniem jest rzeczywistym postępem w metodyce języka; jeśli zaś nie wydaje pożądaných owoców, to wina nauczycieli, że zdają się na los szczęścia przy wyborze materiału, zamiast z góry zakreslić sobie plan czytanek i związanych z niemi objaśnień, wina też i podręczników, Wypisów, które dążenia tego nie uwzględniają. Ale przecież i w tym kierunku nie brak usiłowań w naszej literaturze. Wszakże posiadamy „Książki do czytania,“ w których znajdujemy stopniowanie trudności językowych, posiadamy „Składnię“ Wernica, w której z rozpatrzenia drobnych powiastek i wierszyków wynikają wszelkie objaśnienia gramatyczne; posiadamy nawet tak znamienne wyznanie Bema we wstępie do jego gramatyki („Jak mówić po polsku?“): „Metoda popularnego wykładu nauki języka *powinnaby polegać na wszechstronnym rozbiore ustópniowanych należyte zdań i całkowitych utworów piśmiennictwa*. Książka taka byłaby trwałym w literaturze pedagogicznej pomnikiem; ale na teraz wyrzec się jej musimy, bo skąpa miara czasu, przeznaczonego na wykonanie pracy, utartą jedynie pozwala iść drogą.“ Dlaczegoż więc nauczyciel nie ma iść za postępem? Na to odpowiedź zawiera się już w drugiej połowie przytoczonego przed chwilą zdania: ze względów praktycznych. Nauczyciel może modyfikować błędy podręczników istniejących, lecz nie może ich z gruntu przerobić, a w braku innych musi ich używać. Róbnym więc, co w danem położeniu możemy: trzymajmy się metody

najlepszych podręczników i czekajmy cierpliwie; gdy nowe poglądy zostaną ujęte w formę systematycznego wykładu, — do praktyki swojej wprowadzimy wiele zmian radykalnych.

Gorsza sprawa z nauką stylu, bo co do niej metoda mniej nam podaje wskazówek pozytywnych. Po dawnemu kursują podręczniki teorii prozy i poezji, z których młodzież dorastająca uczy się tych zasad na pamięć. Od czasu do czasu odzywają się głosy pedagogów z żądaniem, aby naukę tę oprzeć nie na teorii lecz na rozbiórce estetycznym stosownych utworów; ale nie posiadamy żadnego przewodnika w tej pracy. A przytem wszyscy popełniamy jeden błąd fatalny, przeciw któremu protestował już Jeske w swej „Małej stylistyce:“ uważamy naukę stylu za wyłączny przywilej starszych uczniów, rozpoczynamy ją więc w 15-m lub 16-m roku życia bez żadnego przygotowania na niższym stopniu. Dzieci młodsze piszą wprawdzie ćwiczenia stylowe, ale o samym stylu nie dajemy im objaśnień nawet okolicznościowych. A przecież tak wiele pod tym względem możnaby uczynić przy czytaniu! Zwracać uwagę na piękne, obrazowe zwroty, objaśniać przenośnie, wyrazy blizkoznaczące, synonimy, porównania i inne figury retoryczne, obznajmiać z zasadami dyspozycji, z dzieleniem utworów na części, z wyróżnianiem rzeczy głównych od szczegółów pobocznych, z głównymi rodzajami prozy i poezji, z nazwiskami autorów, z których czytają wyjątki; w takim razie przygotowałby się zawczasu grunt odpowiedni do systematycznego choć również opartego na czytaniu wykładu teorii i historii literatury.

Wszystko to jednak, cośmy mówili dotychczas, nie przyniosłoby należytej korzyści, gdyby ograniczało się do samej teorii, do wykładu nauczyciela; umysł ucznia również pobudzić trzeba do czynności, a w tym razie jedy-

nym środkiem są ćwiczenia, ćwiczenia i jeszcze raz ćwiczenia! Opowiadanie, dyktando, przykłady gramatyczne, wypracowania stylowe — słowem to wszystko, co prowadzone bezładnie, skokami, staje się szeregiem zagadnień prawie niepodobnych do rozwiązania, prawdziwą katuszą dla umysłu dziecka; to, co czasami znów uważane wyłącznie jako zajęcie czasu, z którym nauczyciel nie wie, co ma robić, przetwarza się na czynność czysto mechaniczną; to samo należyście ustopniowane i związane organicznie z innymi działami nauczania, wyrabia wprawę w swobodne używanie języka, kształci samodzielność dziecka, budzi w niem przyjemne poczucie siły, a pośrednio zamiłowanie pracy umysłowej. Niech dzieci to tylko opowiadają, opisują, analizują, co poprzednio widziały, słyszały lub czytały, niech wyszukują przykłady na zastosowanie prawideł języka poznanych już i zrozumianych dokładnie, a żadne ćwiczenie nie będzie im trudnem. Niechaj samodzielne wykonanie każdego zadania rozszerza widnokrąg umysłowy ucznia w ogóle, a znajomość języka w szczególności: opowiadając ustnie lub piśmiennie, niechaj uczeń uświadamia sobie, od czego zależy logiczne i jasne wyrażanie myśli, a zarazem dobiera zwroty właściwe i poprawne; niech opisując, odkrywa w danym przedmiocie cechy, których nie zauważył poprzednio; niech rozbiór gramatyczny i dyktando służą nie tylko do utrwalenia wyłożonych zasad lecz także do poznania takich właściwości języka, na które dziecko, mówiąc lub czytając, nie zwraca uwagi; a wówczas każde ćwiczenie będzie kształcącym.

Szczegółowych wskazówek postępowania nie podajemy nie tylko z powodu szczupłości miejsca, lecz i dlatego, że potrzeba ta została już uwzględnioną w naszej literaturze pedagogicznej. Pozostaje nam więc tylko wskazać najlepsze do obecnej chwili podręczniki, a te są:

a) *Elementarze*. Obrazowa nauka czytania i pisania Promyka. ABC—Jeskego. Elementarz, ułatwiający naukę czytania H. Wernica. Stopniowana droga do książki Trybalskiego, — wszystkie zaopatrzone w metodyczne wskazówki dla nauczyciela; także wskazówki odnośnie do nauki czytania i pisania znajdzie on w dziełku H. Wernica p. t. Pierwszy rok nauki systematycznej.

b) *Książki do czytania po elementarzu*. Początki języka polskiego przez Wł. Nówickiego. Pierwsza książeczka H. Wernica. Do prowadzenia nauki według tych książek nauczyciel znajdzie wskazówki w osobnej broszurze Nowickiego: Jak uczyć początków języka? — oraz w przedmowie do książki Wernica. Cenne też wskazówki w tym samym przedmiocie mieści przedmowa do Wypisów Jeskego.

c) *Wypisy dla starszych dzieci*. Na niższy stopień: Wypisy Jeskego. Druga książeczka Wernica. Trzecia książeczka Wernica. Na wyższy stopień: Wypisy Łukomskiego (trzy części). Bądkiewicz (trzy części). Dygasińskiego (dwie części); Dzieduszyckiej. Naszem zdaniem żadne nie odpowiadają warunkom metodycznym — zalecamy je tymczasowo, póki nie będzie odpowiedniejszych. Wskazówki o prowadzeniu czytania ze starszymi uczniami są i w książce Próchnickiego p. t. Wskazówki do nauki języka polskiego.

d) *Gramatyka*. Na niższy stopień: Mała stylistyka Jeskego (pierwsza część mieści ćwiczenia gramatyczne). Książka dla tych, którzy chcą dobrze mówić i pisać po polsku Weychertównej. Także: Składnia H. Wernica. Wskazówki do prowadzenia wykładu znajdują się we wzmiankowanej broszurze Nowickiego, oraz w broszurze F. Łagowskiego p. t. Początkowe nauczanie gramatyki. Na wyższy stopień: gramatyka Jeskego, Bema i Małeckiego; dwie ostatnie służą głównie za podręcznik dla nauczyciela.

W ostatnich czasach wyszła książka p. t. Ćwiczenia gramatyczne, ułożone przez J. Warnkównę, M. Dzierżanowską i C. Niewiadomską, która obfity i dobrze wybrany materiał daje nauczycielowi. Korzystając w praktyce z tego dziełka, powinniśmy wychowawcy zwrócić uwagę na dwie okoliczności: 1) W jednej książce mieszczą się ćwiczenia (książka ucznia) i klucz do nich (książka nauczyciela), aby więc dziecko istotną korzyść z zadań tych osiągnęło, należy rozdzielić książkę na dwie części i każdą oprawić osobno — o istnieniu klucza nie powinny dzieci nawet wiedzieć. 2) Nie poprzestawać na zawartych w książce ćwiczeniach, lecz nadto zadawać dzieciom inne, mające związek z czytaniem i dyktandem.

e) *Ortografia*. Podręcznik do systematycznego dyktanda, ułożony przez J. W. M. P. C. B. i C. N. Niejakie wskazówki w broszurze F. Łagowskiego o Nauczaniu pisowni.

f) *Ćwiczenia stylowe*. Mała stylistyka Jeskego. Podręcznik ułatwiający pisanie wypracowań Kamockiej. Wzory i tematy Bronisławy Lande. Wskazówki do ćwiczeń stylistycznych Dygasińskiego. Do wszystkich stosuje się taż sama uwaga, co do Wypisów: żaden z tych podręczników nie jest doskonały i czekamy na lepsze, lecz wszystkie mogą być nader pożyteczne w ręku nauczyciela, który uważa je za materiał, potrzebujący umiejętnego spożytkowania i umie z niego uczynić wybór stosowny.

Język ruski.

Język ruski powinien być w nauczaniu traktowany z większą gorliwością, niż języki francuski i niemiecki, w metodzie zaś trzeba się raczej trzymać zasad, które wyłożyliśmy powyżej, mówiąc o języku polskim i z tego powodu powtarzać tu ich nie uważamy za potrzebne. Prze-

dziemy tylko kilka punktów, dotyczących praktyki nauczania, które według naszych obserwacji zbyt mało są uwzględniane.

Naprzód wybór podręczników. Ten nie powinien być kłopotliwym wobec tego, że literatura pedagogiczna ruska nie jest w tym razie ubogą: posiada kilka dobrych elementarzy i książeczek do czytania dla dzieci początkujących (z nich na szczególne polecenie zasługuje: Русская рѣчь Вольпера), kilka Wypisów czyli Chrestomatyi, kilka dobrych gramatyk, kilka przewodników do ćwiczeń i dyktand; (z wydanych w ostatnich czasach, a stąd mało znanych szerszemu ogółowi warto polecić: Зрительный диктатъ Зелинскаго). Trudność przedstawia tylko wybór jednej książki z pośród kilku, mających mniej więcej równą wartość pedagogiczną. Kwestyę tę rozstrzygamy w sposób najpraktyczniejszy, a zarazem najzgodniejszy z racjonalną pedagogią. Przygotowując dziecko do szkoły, zależy nam bardzo na tem, aby nie doznawało trudności przy zmianie metody i systemu nauczania; w wyborze więc podręczników należy zawsze dawać pierwszeństwo tym, które są używane w zakładzie naukowym, do jakiego dziecko ma wstąpić, lub jaki obraliśmy sobie za wzór przy układaniu programu nauki domowej. Z drugiej strony jednak trzeba mieć na pamięci, że podręczników zaleconych przez ministerium oświaty jest do każdego działu więcej niż jeden, mogą więc być pewne różnice nawet pomiędzy dwiema szkołami o jednakowym zakresie i programie; może niekiedy i w tej samej szkole zająć zmiana taka, że np. uczniowie drugorocznicy powtarzają ten sam kurs z innych książek, niż te, z których poprzednio się uczyli; to upoważnia i nauczyciela domowego czynić wybór z pośród książek, będących w obiegu po szkołach, stosownie do szczególnych warunków, w jakich odbywa się nauczanie. Dotyczy to głównie książek do czytania: bo co

do gramatyki, to wykład jej w elementarnem nauczaniu jest ustny i dziecko żadnej książki nie potrzebuje mieć w rękę; co zaś do ćwiczeń piśmiennych, treść czerpać można z najrozmaitszych książek, ale przede wszystkim trzeba ją organicznie wiązać z czytaniem, z wykładem gramatyki i stosować do zdolności, rozwinięcia umysłowego, szczególnych potrzeb ucznia — pomimo więc najlepszego podręcznika, nauczyciel najwięcej tu pracuje własną głową. On to a nie uczeń powinien mieć w rękę podręcznik i to nie jeden lecz dwa lub trzy opracowujące ten sam przedmiot. Przygotowawszy się starannie do lekcyi, prowadzi wykład według tej książki, gdzie dana kwestya przedstawiona jest najprościej i najdostępniej, a ćwiczenia najczęściej zawierają pierwiastków kształcących; albo też samodzielnie obmyśla plan i jego wykonanie, posilkując się materiałem wziętym z różnych książek. Może to być korzystnem dla ucznia, gdy będzie o to samo pytany na różne sposoby; nie przyzwyczai się do żadnej rutyny, łatwiej odpowie na niespodziane pytanie przy egzaminie, prędzej nawyknie do metody wykładu przyjętej w szkole.

Zwykłą wadą w domowej nauce języka ruskiego jest zapominanie o ekonomii nauczania, która każe kłaść nacisk na rzeczy najważniejsze, a punktów znanych skądinąd nie pomijać, lecz wyzyskiwać je w celu lepszego przyswojenia nabytków świeżych, przedstawiających z nimi większą lub mniejszą analogię. Objaśnię to na paru przykładach.

W samych początkach nauki ruskiego względnie łatwem jest czytanie, o ile chodzi o samo składanie i wygłaszanie sylab; jest ono łatwiejszem od czytania polskiego, gdyż alfabet ma osobne znaki na te dźwięki, do których przedstawienia graficznego po polsku potrzeba kombinacji paru spółgłosek (porówn. cz, sz, szcz; z ruskiem: ч, ш, щ) ma też znaki na samogłoski miękkie, gdy po polsku posługujemy się głoską *i*, jako znakiem zmiękczenia;

dzięki temu nietylko dzieci, które już po polsku czytają, lecz nawet takie, które jednocześnie zaczęły naukę obu języków, po rusku czytać uczą się bardzo szybko. Dlaczegoż mimo to w drugim nawet roku nauki często źle czytają? po przełamaniu pierwszych lodów postępy są dużo powolniejsze? Oto dlatego, że za mało uwzględniamy rzeczywistą trudność w samej technicznej stronie czytania, którą stanowi: podobieństwo kształtów niektórych liter przy odmiennem ich niż w polskim alfabecie znaczeniu, oraz całkiem odmienny akcent. Pierwsze sprawia, że np. dzieci myślą się, czytając *c* tam, gdzie po rusku jest *s*; *m* zamiast *t* i t. p. — nauczyciel powinien był w samych początkach wykazać jasno różnicę i przy takich właśnie literach najdłużej dzieci zatrzymywać. Co do akcentu, powinniśmy pamiętać, że nie jest to rzecz wzroku lecz *sluchu* i *organów głosowych* — nic więc nie pomoże znaczenie ołówkiem sylab, które należy wymówić z przyciskiem. Ażeby czytać i mówić z właściwym akcentem, dziecko powinno przede wszystkim *słyszeć* każdy wyraz wygłoszony poprawnie, a następnie *nabrać wprawy* przez częste powtarzanie tego samego wyrazu. W tym celu trzeba naprzód, iżby nauczyciel sam mówił dobrze po rusku, a następnie aby dał sobie słowo nigdy nie uciekać się do tego niepedagogicznego środka, jakim jest zwodzenie dzieci w taki mniej więcej sposób: mówi się wyraz *umyślnie błędnie* i zapytuje ucznia, czy dobrze; ten częstokroć miesza się i mówi „tak,” a następnie z niedowierzaniem przysłuchuje się objaśnieniom nauczyciela. Słuch jest drogą, przez którą dźwięki przedostają się do świadomości, ale nie zapewnia jeszcze dokładnej ich reprodukcji: ta wymaga wprawy t. j. odpowiedniego ćwiczenia strun głosowych. Z tego powodu radzilibyśmy nauczycielom, aby równolegle z nauką czytania prowadzili pewne *ćwiczenia mowy*, polegające na przyswajaniu i powtarzaniu najpospolitszych wyrazów i zdań tak,

izby dziecko, zaczynające czytać, rozumiało już trochę to, co czyta i miało niezgorszy akcent, który nauczyciel utrwala, jeżeli przy pierwiastkowym czytaniu powiastek i innych ustępów, ciągłej treści zechce naprzód sam wzór dawać, a od dzieci żądać powtórnego odczytania tego, co już słyszały: złe przyzwyczajenie bowiem, nabyte przy elementarzu, później niełatwo daje się wykorzenić.

Wcześniej też należy rozpocząć przyzwyczajenie do poprawnej pisowni. Tutaj drogą właściwą będzie nie słuch lecz wzrok, oraz pamięć ruchów ręki. Ucząc jednocześnie czytać i pisać, przyczyniamy się wielce do postępu w obu tych kierunkach: dzieci, przechodzące systematycznie elementarz, przepisują i piszą z pamięci te wyrazy, które przedtem czytały, dzięki czemu mogą już na tym stopniu poznać praktycznie niektóre właściwości pisowni ruskiej np. zasadę, że po spółgłoskach syczących grubych i po gardlanych pisze się *u* a nie *u*, użycie znaków *z* i *z*, pewną ilość wyrazów z literą *n* w źródłosłowie i t. p. Z dziećmi, które już czytają płynnie i opowiadają gładko, można ćwiczenia ortograficzne prowadzić w sposób więcej systematyczny, nie zmieniając jednak metody. Do tego celu bardzo dobrze może posłużyć wspomniana już przez nas książka Zielińskiego (*Зрительный диктанъ*), która przeprowadza naukę pisowni w następujący sposób: uczeń naprzód przepisuje wyrazy i zdania na pewną zasadę, litery przedstawiające wątpliwość są w książce podane innym drukiem (grubszym) tak, że odrazu wpadają w oko i przyczyniają się do utrwalenia w pamięci *obrazów wzrokowych*; drugie ćwiczenie polega na tem, że uczeń w danych wyrazach i zdaniach dopisuje litery opuszczone, przyczem niewolno mu się pytać nauczyciela, lecz powinien sam wyszukać w książce zasadę i według niej rozstrzygnąć nasuwającą się wątpliwość; trzeciem dopiero ćwiczeniem jest dyktando, które służy jedynie dla sprawdzenia, czy uczni-

wie znane już sobie zasady umieją zastosować do praktyki — brak błędów albo bardzo niewielka ich liczba jest rezultatem tak prowadzonej nauki ortografii. W późniejszym czasie łączyć się ona musi organicznie z nauką gramatyki, prowadzonej metodą poglądowo-indukcyjną, jakiej np. Górowski w swej znanej ogólnie książce trzyma się stale i konsekwentnie.

Nauczyciel posiada więc bardzo dobry przewodnik do prowadzenia lekcji gramatyki: uzupełniać go lub zmieniać należy w tych tylko razach, gdzie trzeba dzieciom, uczącym się jednocześnie kilku języków i ich gramatyk, wskazywać podobieństwa lub różnice pomiędzy niektórymi formami. Jeżeli np. przy gramatyce ruskiej nie objaśnimy, że czwarty przypadek liczby mnogiej wszystkich rzeczowników żywotnych jest identyczny z drugim, podczas gdy w języku polskim prawidło to obowiązuje tylko rzeczowniki osobowe rodzaju męskiego, dziecko będzie wciąż popełniało polonizmy, mówiąc lub pisząc po rusku i odwrotnie rusycyzmy w opowiadaniach i ćwiczeniach polskich. Jeśli przy nauce składni nie zwrócimy uwagi, że po słowach z przeczeniem kładzie się stale przypadek drugi, wiele dzieci np. te, które miały bony niemki lub francuzki i mówiły tymi językami, będą i po rusku stawiały przypadek 4-ty zamiast 2-go.

Pamiętajmy zawsze, że gramatyka nie jest sama dla siebie celem, lecz środkiem dla nauki języka; jeżeli zatem doprowadzimy dzieci do poprawności w mowie i piśmie, jeżeli będą robiły biegle rozbiór gramatyczny i składniowy, nie zaprzatajmy ich umysłów subtelnościami językowymi, lecz natomiast poświęćmy więcej czasu na czytanie ustępów z pisarzy wzorowych, gdzie już nie martwe formułki i suche definicje, lecz myśl ujęta w formę słowa, styl jasny a ozdobny dadzą przeniknąć młodemu umysłowi właściwego ducha języka i przysposobią do poznania najcenniejszych dzieł literatury rosyjskiej.

Języki obce.

Też same zasady, które podaliśmy wyżej, jako nie przewodzią w nauczaniu języka polskiego i ruskiego, dotyczą również języków obcych. Obok podobieństw muszą być jednak i różnice tak w celu, do którego zdążamy, jak i w środkach do niego wiodących. Inne są warunki nauki języka własnego, którego dziecko używa ciągle i słyszy w otoczeniu, a inne towarzyszą przyswajaniu zupełnie obcej dla niego mowy. Nauka języka obcego stawia sobie za cel praktyczny możność porozumiewania się z cudzoziemcami ustnie i piśmiennie, oraz czytania książek w ich języku; jako cel formalny zaś: kształcenie zdolności rozumowania w zakresie zjawisk językowych, oraz myśli, uczuć, ideałów, zawartych w arcydziełach literatury obcej.

Jakaż droga prowadzi do tego celu? Jedni wskazują na gramatykę i tłumaczenie, dowodząc, że znajomość obcej mowy powinna głównie wspierać się na gruntownych i pewnych zasadach teorii, wyjaśnionych przez porównanie z językiem ojczystym. Na to odpowiadają ich przeciwnicy: gramatyka wówczas dopiero ma rację bytu, gdy uczeń poznał już praktycznie formy językowe, do których stosuje jej prawidła; tłumaczenie zaś, o ile nie jest wywołane koniecznością, nie prowadzi do celu: uczeń nie kojarzy nazwy z rzeczą samą lub pojęciem, tylko wyraz z wyrazem, nie jest więc zdolny do używania tych samych zwrotów w innych warunkach np. w rozmowie, w pisaniu i t. p. naturalną więc drogą jest mówienie i czytanie, a tłumaczenie i gramatyka występują tylko w roli pomocniczej,

Z ducha całej naszej pracy czytelnik mógł zmiarkować, że i my jesteśmy za metodą naturalną. Naukę języka obcego zaczynać należy od mówienia. Dziecko musi przede wszystkim przyswoić sobie właściwe wymawianie;

tu zaś nie oko lecz ucho główną gra rolę. Nauczyciel wskazuje przedmioty i jednocześnie wygłasza ich nazwy, uczniowie zaś powtarzają je w odpowiedziach na stosowne pytania.

Baczną też uwagę zwrócić należy na słowo (czasownik), gdyż przedewszystkiem czynności, ruchy interesują dziecko i utrwalają się w jego pamięci. Przesadą byłoby dążyć do wyczerpania całego słownika, wystarczy dać zaśób wyrazów najpospolitszych; idzie wszakże o to, aby dziecko tym skromnym zapasem umiało władać, aby rozumiało mowę potoczną.

Gdy ucho dziecka oswoi się z obcą mową, przystąpić należy do nauki czytania, która pójdzie łatwiej, gdy za punkt wyjścia posłużą wyrazy znane i zrozumiałe dla ucznia, a nawet zdania i ustępy ciągłej treści dla niego dostępne. Równoległe z nauką czytania i pisania przechodzi uczeń kurs praktyczny pisowni; dla ćwiczenia pisze z pamięci te tylko wyrazy i zdania, które już czytał lub przepisywał. Dopiero po przełamaniu pierwszych lodów czytania mechanicznego przystąpić można do drobnych opisów. Ustępów czytanych nie należy tłumaczyć w całości, lecz objaśniać i notować osobno wyrazy i zwroty nowe dla ucznia, zalecać układanie zdań na ich użycie. Po przeczytaniu zadajemy pytania, dotyczące treści, na które dzieci odpowiadają w obcym języku; po pewnej wprawie żądamy streszczenia ustnego, a później piśmiennego.

W początkach, gdy dziecko przez konwersację tylko przyswaja sobie wyrazy i zwroty, nie mamy nawet potrzeby wspominać o gramatyce; później jednak, gdy chodzi o rozumienie języka książkowego, albo o naukę ortografii, niektóre zasady gramatyczne są konieczne. Ułatwimy bardzo naukę gramatyki języka obcego, gdy pominiemy określenia rzeczownika, przymiotnika, słowa, liczb pojedynczej i mnogiej; trybów, czasów i t. p. Określenia te są

już dzieciom znane z nauki języka własnego. Poprzestaniemy na terminach gramatycznych, które są potrzebne jako środek porozumienia między nauczycielem a uczniem. Natomiast nie należy żałować pracy na wyjaśnienie różnic konjugacyi, deklinacyi, tworzenia się liczby mnogiej, rodzaju żeńskiego i t. p. w danym języku i w innych, których dziecko uczy się jednocześnie; tu mogą znaleźć zastosowanie nawet tłumaczenia jako środek powtórzenia i kontrolowania wiadomości ucznia. Za punkt wyjścia do wykładu gramatyki posłużą tylko takie zdania, które uczniowie spotykali poprzednio w rozmowie i czytaniu; każdą zaś poznaną zasadę nauczyciel odrazu wprowadzać będzie w życie, wskazując jej zastosowanie w ortografii.

Skoro uczniowie nabędą pewnej biegłości w używaniu i rozumieniu obcej mowy, oraz w ortografii, główną uwagę zwrócić należy na czytanie ważniejszych utworów danej literatury, dostępnych ze względu na wiek ucznia; towarzyszą mu ćwiczenia stylowe, o ile zdolność ucznia na to pozwala. Utwory czytane powinny się odznaczać dobrym stylem, ażeby uczniowi mogły za wzór służyć, oraz treścią interesującą i ogólnie kształcącą.

Z podręczników do nauki języków obcych polecić możemy, dla dzieci, rozpoczynających naukę francuskiego:

„Początkowa metoda języka francuskiego, oparta na nauce o rzeczach“ przez Henryka Wernica, oraz „Nauka języka francuskiego metodą naturalną“ przez Maryę Bielską, złożona z części dla ucznia i dla nauczyciela. Na wyższym stopniu nauczania nie posiadamy w naszej literaturze, podręczników uwzględniających zarówno zasady metodyczne, jak szczególne potrzeby dzieci. Z konieczności musimy korzystać z książek francuskich napisanych dla francuzów, co w zasadzie jest godnem polecenia, ale z zastrzeżeniem, iżby nauczyciel starał się poznać ich metodę, wskazaną w częściach przeznaczonych dla nauczycieli

i zastosował je odpowiednio do potrzeb swoich uczniów. Do najlepszych w tym razie zaliczymy: M. Guyau, „*L'année enfantine de lecture courante*“ (książka do czytania dla dzieci początkujących, która może być z pożytkiem używana jako podręcznik). Tegoż autora: „*L'année préparatoire de lecture courante*“—dobra książka do czytania, jako dalszy ciąg poprzedniej. Tegoż: „*La première année de lecture courante*.“ Dziełko to stanowi dalszy ciąg dwóch poprzednich i może wybornie zastąpić „Wypisy“ francuskie dla młodzieży do lat 13. Następnie będzie już można przystąpić do czytania niektórych klasyków, a więc do stopniowego obznajmiania z literaturą francuską. Przy wszystkich tych czytankach nauczyciel znajdzie objaśnienia i pomysły do ćwiczeń ustnych i piśmiennych; radzimy ich nie pomijać, raczej *rozszerzać* je przez zwracanie uwagi na wyrażenia i zwroty właściwe językowi francuskiemu, ale nie dające się przetłómaczyć dosłownie, więc mniej zrozumiałe dla cudzoziemców.

Co się tyczy gramatyki, to nie odstępujemy od raz przyjętej zasady: na *stopniu elementarnym zadawanie jej z książki uważamy za całkiem nieodpowiednie*, zastępują je objaśnienia gramatyczne, udzielane ustnie przez nauczyciela, oraz ćwiczenia gramatyczne, które przygotowuje uczeń; w tym celu za najodpowiedniejsze uważamy ogólnie znane książki Larousse'a z opracowanego przez niego kursu języka, a mianowicie: „*Lexicologie des écoles: Grammaire élémentaire*“, obfitujące w ćwiczenia na wszystkie podstawowe zasady języka. Tegoż autora dla starszych uczniów: „*Exercices d'orthographe et de syntaxe*“, oraz „*Cours lexicologique de style*“ — ta ostatnia książka jest zbiorem ćwiczeń na: synonimy, wyrazy przeciwne, przenośnie, porównania i t. d., a w drugiej części zawiera materiał do *opowiadań piśmiennych*, jako najłatwiejszych wypracowań stylistycznych. Na wyższym stopniu nauczania można za-

dać uczniom wyuczanie się rzeczy najważniejszych z podręcznika obszerniejszego, jakim jest np. „*Grammaire complète*“ Laurosse'a, pomijając starannie wszelkie subtelności językowe i szczegóły zbyteczne dla cudzoziemców.

Do niemieckiego języka najwięcej przez pedagogów cenione są podręczniki Dr. Germana, a mianowicie L. Germana i K. Petelenza „*Cwiczenia niemieckie*“ w 4-ch częściach—oraz tegoż Wypisy niemieckie. Warto też wspomnieć o dawniej wydanych „Wypisach“ Ławickiego. Z książek z wykładem niemieckim polecić możemy: Bohm i Steinert, „*Kleine deutsche Sprachlehre*“, Gramatyki Westberga, Heysego „*Leitfaden der deutschen Sprachlehre*“ i znane książki do czytania Lüben'a i Nacke.

K a l i g r a f i a.

Kaligrafia w nauczaniu początkowym stawia sobie za cel nauczyć pisać *wyraźnie, równo i mniej więcej kształtnie*; wymaganie to oprócz rezultatów praktycznych ma wagę czysto pedagogiczną: przyzwyczajają do akurtności i porządku, podnosi też poczucie estetyczne—zamiłowanie pewnej symetrii. Chodzi nam nadto, aby uczniowie pisać *wprawnie* t. j. aby porządne, zgodne z wymaganiami kaligrafii pismo nie kosztowało ich wiele wysiłków, lecz iżby umieli je zachować wówczas nawet, gdy treść tego, co piszą, wymaga nateżonej uwagi i nie dozwala zastanawiać się nad każdą literą, gdy wypadnie im pisać szybko i t. p. Jeżeli chcemy cele te osiągnąć, musimy na pisanie zwracać uwagę nie tylko na lekcjach kaligrafii lecz przy wszystkich bez wyjątku ćwiczeniach piśmiennych; w tym celu koniecznem byłoby porozumienie między nauczycielem kaligrafii a nauczycielami języków i arytmetyki — porozumienie to jednak wówczas tylko może przyjść do skutku,

gdy naukę kaligrafii prowadzi pedagog, który wie, jak w nauce kaligrafii zastosować ogólne zasady metodyczne.

Najważniejsze z tych zasad będą następujące:

1. Zarówno ze względów praktycznych jak pedagogicznych odrzucić należy z nauki kaligrafii wszelkie kształty ozdobne, wyszukane, a przyjąć możliwie proste i łatwe formy liter.

2. W układzie kursu zachować ściśle zasadę stopniowania: od prostego do złożonego, od łatwego do trudniejszego; stąd liter nie uczyć według porządku alfabetu, lecz według stopnia trudności, jaki przedstawiają. W szczególności możnaby nakreślić następujący program. *Ćwiczenia przygotowawcze.* Stanowią je kształty, które uczeń później spotyka jako części składowe liter, więc proste laski, laski zakręcane u góry i u dołu. *Litery małe* w takim mniej więcej porządku: pierwsza grupa: i, n, m, u; druga grupa: laski wydłużone i litery małe: l, ł, t, p; trzecia grupa, litery: w, b, r; czwarta grupa: c, o, e, a, d, j, y, g, h, f; piąta: s, k, z. *Litery duże.* Tutaj w myśl zasady stopniowania trudności zaczynać należy od kształtów, najwięcej zbliżonych do małych liter, a więc pierwszą grupę stanowić będą: U, O, Z, Y (litery, piszące się tak samo, jak odpowiednie małe); w drugiej grupie pomieścimy I, J, K (linia zakręcana u dołu); w trzeciej: P, B, R (litery z brzuszkami); w czwartej: T i F (trudna dla dzieci linia falista); w piątej C, E, G, H (półkola); w szóstej: S, L, D; w siódmej: A, N, M, W. *Pisanie wyrazów i zdań* należy wprowadzać, odkąd uczniowie znają litery, z których wyrazy i zdania można tworzyć. Litery takie jak: m, n, r, a, powinny mieć z początku wysokość 5—6 milimetrów, później 4—5 milimetrów i być pisane w dwóch liniach; przy większej dopiero wprawie należy dozwolić pisać literami 2—3 milimetrów wysokimi i na jednej linii, a wreszcie literami tejże wielkości i bez linii. Pismo bardzo drobne, jak to mówią: maczkiem, nie zaleca się w żadnym razie.

3. Lekcja kaligrafii powinna być prowadzoną według pewnego planu, który w praktyce przedstawi się mniej więcej tak: a) *Rozpatrzenie wzoru.* Nauczyciel kreśli na tablicy literę, która ma stanowić przedmiot lekcji. Uczniowie rozróżniają jej części składowe i cechy każdej: kształt, wielkość, grubość, wysokość, szerokość, proporcjonalność części względem siebie. b) *Pisanie do taktu.* Po zdaniu sobie sprawy z kształtu, który mają kreślić, uczniowie przystępują do jego wykonania — zaczynają pisać. Praktyka, zwłaszcza w szkołach niemieckich, wykazała, że kiedy dzieci piszą do taktu, czyli gdy równocześnie wykonywają też same poruszenia piórem na komendę nauczyciela, to uważa ich utrzymuje się w napięciu, kontrola nauczyciela, jest wtedy łatwiejszą, a przytem uczniowie zbyt żywi lub niedbali nie śpieszą się nadmiernie, zbyt powolni nie marudzą zbyt często. Stąd pedagogiczna ważność pisania do taktu. Nauczyciel umawia się naprzód co do znaczenia swej komendy, na ile liczy się każda litera lub część litery, poczem wygłasza takt, a uczniowie według tego piszą. Od czasu do czasu robi się przestanek: nauczyciel ogląda kajety, wskazuje uczynione w nich błędy, albo też poprostu każe dzieciom wypocząć, wykonać nawet jakiś ruch gimnastyczny dla rozprostowania zmęczonych siedzeniem i pisanie członków. c) *Prostowanie błędów i pisanie w czystych kajetach.* Pomimo przedwstępного omówienia litery i wskazówek, jakich przytem udziela nauczyciel, pisanie dzieci wiele może pozostawiać do życzenia. Cóż na to poradzić? Nie przystępować do nowego kształtu, zanim jednego nie przyswoją sobie należycie, kazać im to samo ćwiczenie kilkakrotnie powtórzyć. Jest to rada doskonała, przeciwko powtórzeniu żaden pedagog nie protestował i protestować nie może, z tem zastrzeżeniem jednak, iżby nie odbywało się ono w czysto mechaniczny sposób: przez automatyczne, bezmyślne wykonywanie pewnych ru-

chów można się wprawić zarówno w dobre jak i w błędne ich wykonywanie.

Jeżeli np. dziecko nakreśliło jakąś literę wadliwie, a nauczyciel rozgniewany powie tylko: „bardzo źle! pisz jeszcze to samo!“ — w dziewięciu wypadkach na dziesięć dziecko będzie pisało z tymi samymi błędami, przez ciągłe powtarzanie weszły mu już one w przyzwyczajenie, ręka przyswoiła sobie trwale — ruch niewłaściwy. Jedynym środkiem zaradczym: uświadomienie dzieciom błędów, jakie popełniają i skierowanie całej ich uwagi i energii, aby się ich nadal wystrzegały.

Po napisaniu nauczyciel pobudza uczniów do porównania ich pisma z wzorem, aby zrozumieli, w czym od niego odstąpili, a dopiero potem każe im pisać na nowo.

Lecz pedagogia musi się liczyć także z powagą lekarza. Sumienne i wyczerpujące badania nad dziećmi w wieku szkolnym wykazały, jak znaczny ich procent cierpi na boczne skrzywienie kręgosłupa i krótkowzroczność; a oto przyczyna, jaką wskazuje jeden z higienistów niemieckich: Takie środki, jak: lepsze oświetlenie sal szkolnych, ulepszone konstrukcja ławek, zmniejszenie ilości pracy domowej, przestrzeganie dzieci przy pisaniu, obmyślanie coraz to innego sposobu kładzenia kajetu na nic się nie zdadzą wobec żądania nauczycieli kaligrafii, aby litery były pochylone na prawo pod kątem 45°. Przy pochylem bowiem piśmie kajet nie może leżeć prosto przed piszącym tak, jak książka przy czytaniu, ale musi być nieco odsunięty na lewo; to zmusza ucznia do zajęcia ukośnej względem stołu pozycji, przy czym lewe oko więcej jest od pisma oddalone niż prawe. Nikt jednak, mający zdrowe oczy, nie może ich stale utrzymywać w nierównej odległości od rozpatrywanego przedmiotu. Dziecko więc pochyla głowę na lewą stronę, aby odległość liter kreślonych dla obojga oczu uczynić równą. Ponieważ mięśnie szyi są za słabe, aby

utrzymać głowę w tem położeniu przez czas dłuższy, pomagają więc im plecy, przez co cały kręgosłup naprzód chwilowo przy pisaniu, później zaś stale wygina się ku lewej stronie i prawa łopatka dziecka staje się już na całe życie wyższą. Przy patrzeniu w górę i na prawo zamiast wprost przed siebie, wzrok męczy się, osłabia, przy czym często-kroć następuje patrzenie zezem; albo też piszący coraz bardziej pochyla głowę ku przodowi, aby pismo do oka przybliżyć i przez to staje się z biegiem czasu krótkowidzem. Taka postawa ciała powoduje napływ krwi do głowy, co t. zw. szkolnego bólu głowy jest przyczyną. Sposób położenia zeszytu i sposób kreślenia liter są ściśle z sobą związane; im ukośniej leży papier, tem pismo staje się bardziej pochyle i odwrotnie. Jeżeli zatem chcemy w pełni odpowiedzieć prawom higieny, to postawimy jako żądanie nieodwołalne, aby dzieci siedziały prosto i trzymały kajet wprost przed sobą, co jedynie umożliwia nadanie obojgu oczom równej od pisma odległości i sprawia, że ramiona ucznia są na linii równoległej do brzegu stołu, i przyjmiemy naturalny tej zasady wynik: zarzucimy używane obecnie pismo pochyle a wprowadzimy w zwyczaj litery prostopadłe.

Otóż doszliśmy do kwestyi, która w chwili obecnej budzi ogólne zainteresowanie pedagogów i lekarzy. Dość się rozczytać w broszurze Emanuela Bayra *Steile Lateinschrift*, albo przejrzeć którykolwiek rocznik wyborczego miesięcznika *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*, aby się przekonać, że liczba zwolenników pisma prostopadłego wzrasta z dniem każdym, że jest ono zalecane już nie tylko przez pojedyncze, a znane powagi, lecz przez zjazdy lekarzy, higienistów i pedagogów, że próby czynione z niem po szkołach ogólnie pomyślny wydały rezultat, słowem, że obecny stan sprawy wróży wygraną zwolennikom niedawno wprowadzonej nowości. U nas kwestyę tę poruszył w r. 1892 Przegląd pedagogiczny, starając się, o ile można,

przedstawić ją przedmiotowo; nie zalecał bezwzględnie, ale radził rzecz tę wypróbować w praktyce. Było to jednak dla wielu wystarczającą pobudką do jej przyjęcia.

Mieliśmy sposobność oglądać zeszyty dzieci, które od rozpoczęcia nauki piszą prostopadłe, a rodzice i nauczyciele stwierdzają jednogłośnie, że: 1) Pismo prostopadłe wymaga koniecznie prostego ułożenia kajetu, co czyni łatwiejszem proste trzymanie się ucznia, zabezpiecza od krótkowzroczności, nie wymaga szkodliwego pochylenia głowy i zabójczego przyciskania piersi do stołu. 2) Nauka pisania jest dla dzieci łatwiejszą przy piśmie prostopadłem niż przy pochyłem. 3) Z dziećmi starszemi, które już pisały pochyło, przejście do pisma prostopadłego nie przedstawia żadnych szczególnych trudności. 4) Kontrolowanie dzieci w czasie pisania jest łatwiejszem przy piśmie prostopadłem niż przy pochyłem.

Słyszeliśmy też parę zarzutów czynionych temu sposobowi pisania: że nie może być ono tak pięknem jak pochyłe, nie dozwala na szybkie pisanie, że nadto w pewnej szkole berlińskiej wprowadzono je, lecz potem zarzucono z „radością.“

Zarzuty te jednak potrzebowałyby jeszcze stwierdzenia: mnóstwo okoliczności postronnych wpływa na powodzenie lub niepowodzenie każdego ze środków pedagogicznych, każdej metody nauczania; w danym razie okoliczności tych nie znamy, nie możemy więc orzec, czy powodem było pismo prostopadłe, czy też sposób, w jaki je stosowano. Ponieważ zaś żaden z najzaciętszych przeciwników nie dowiódł, że jest ono szkodliwem, ponieważ nie wymaga ono żadnej zmiany metody lub programu, ponieważ z równą łatwością można je przyjąć jak zarzucić—z czystem sumieniem zachęcać możemy do dalszego wypróbowywania go w praktyce.

W tym celu podajemy niektóre wskazówki do postępowania przy piśmie prostopadłem: 1. Dziecko powinno trzymać kajet wprost przed sobą, równoległe do brzegu stołu. 2. Wiersze w kajecie powinny być bardzo krótkie, aby nawet pod koniec wiersza pióro nie oddalało się od środka ciała. Inaczej, jak wielokrotnie zauważono, dzieci stawiają litery pochylone na lewo. 3. Obie ręce powinny w dwóch trzecich spoczywać na stole tak, iżby schodziły się naprzeciw środka ciała, tworząc z sobą kąt prosty. Łokcie powinny być przynajmniej na szerokość ręki oddalone od tułowia—odległość obu powinna być równa. 4. Dłoń powinna przy pisaniu być ułożoną prostopadłe do papieru lub nieco nachyloną na lewo; brzeg małego palca nie powinien na całej swej długości dotykać papieru. 5. Obsadka powinna być lekka a dość długa. Nie należy jej trzymać zbyt blisko stałówki. Punktem oparcia obsadki powinien być środek ręki między palcem wskazującym a wielkim. Górny koniec obsadki skierowanym być winien do łokcia, nigdy zaś do ramienia lub piersi piszącego. 6. Papier po skończeniu każdego wiersza powinien być nieco odsuwany, aby umożliwić wciąż jednakową odległość pisma od oczu bez pochylenia głowy. 7. Linia, łącząca ramiona, oraz linia, łącząca oczy piszącego, powinny przez cały czas pisania być poziome, górna część tułowia powinna się schylać ku przodowi, piersi nigdy nie powinny dotykać stołu, głowę tylko lekko można pochylać, odległość oczów od pisma wynosi 30—35 centymetrów.

Są to wskazówki łatwe do wykonania, a wszystkie tylko zdrowie dziecka mają na celu. Metoda kaligrafii jest też sama przy prostopadłem, co przy pochyłem piśmie. Gdyby jednak, mimo wszystkie przekonujące dowody, czytelnicy nasi nie chcieli lub nie mogli na dzieciach swych i uczniach robić doświadczeń, radzimy i przy piśmie pochyłem nie tracić z oka wymagań higieny i następujące

dla niej uczynić ustępstwa: *a)* Nie zmuszać dzieci do owego przerażającego lekarzy kąta 45° , lecz zalecać im raczej pismo okrągłe, bardzo lekko pochylone na prawo np. pod kątem 80° zbliżonym już do prostego — jestto pismo bardzo ładne i wyraźne, którego metoda opracowana przez Dierckxa (*Méthode à suivre pour réformer promptement l'écriture des élèves des classes moyennes et supérieures*), jest zaleconą w szkołach belgijskich; *b)* Zarzucić rozpowszechnione u nas *dlugie kajety* do kaligrafii, a kazać pisać na zwyczajnych przy zachowaniu nadto dużego marginesu; *c)* Dzieciom początkującym odrazu kazać pisać zupełnie czarnym atramentem na białym niezbyt błyszczącym papierze: tabliczki łupkowe, równie jak gatunki atramentu blade lub kolorowe są według zgodnego orzeczenia lekarzy szkodliwe dla oczu; *d)* Na proste trzymanie się przy pisaniu baczną zwrócić uwagę.

R y s u n k i.

Nauka rysunków należycie prowadzona ma znaczenie ogólnie kształcące: uczy patrzeć na twory natury i sztuki, odkrywać w nich piękno i symetrię, a następnie odtworzać je, przez co wyrabia wprawę ręki.

Rysunki dzielimy na techniczne, do których wykonania potrzeba narzędzi dokładnych (cyrkla, linii, grafionu), i na wolne, wykonywane bez pomocy takich narzędzi. Tu mówić będziemy wyłącznie o rysunkach wolnoręcznych. A najpierw jakim porządkiem ich uczyć?

Rysunek wykonywamy na płaszczyźnie (na papierze, na tablicy). Stąd najłatwiejsze do rysowania są płaszczyzny i linie na płaszczyźnie leżące; od nich też zacząć należy, a później dopiero przejść do rysowania brył.

Nauka rysunku może być rozpoczęta z dziećmi lat 9—10, a nawet wcześniej, jednocześnie z nauką czytania i pisania. Ułatwi ją na tym stopniu rysowanie na papierze kratkowanym lub też pokrytym regularnie punktami jednakowo odległymi (np. co 2 centymetry). Kajety kratkowane, używane niekiedy do arytmetyki, są tu wszakże nieodpowiednie, bo mają kratki za drobne i nieregularne; w handlu są kajety na rysunki z kratkami liczącymi mniej więcej po $1\frac{1}{2}$ centymetra w każdym boku.

Odpowiednie wzory ułożyła p. Marya Gersonówna. Wyszły 4 zeszyty, z przedmową o ich stosowaniu.

Przy użyciu tych wzorów szczególną wagę kłaść należy na rozwijanie poczucia symetrii a zarazem i wyrobienie samodzielności: uczeń, przy jakich takich wskazówkach rozważnego nauczyciela, układać będzie gustowne szlaki, rozety i ornamentacje płaskie.

Do rysowania na papierze punktowym (stygmografowanym) służy ułożony przez W. Migdała „Podręcznik dla nauczycieli zawierający wzory do rysowania na tablicy i objaśnienia metodyczne.“ W Podręczniku autor kładzie nacisk na wyrabianie smaku i samodzielności w uczniu.

Zachowanie tych warunków, które i we wzorach p. M. Gersonówny są wyraźnie zaznaczone, uchroni od kopiowania bezmyślnego, bardzo łatwo mogącego towarzyszyć rysowaniu w kratkach i na papierze kropkowanym. Bezmyślność zrodziłaby nudę i zniechęcenie do pracy zbyt łatwej.

W inny sposób do wyrobienia mechanizmu dążą wzorki układu Ksawerego Pillatego. (Wyszły dotąd trzy zeszyty seryi I-ej, jeden zeszyt seryi II-ej i jeden zeszyt seryi III). Na tablicach początkowych widzimy obok wzorków delikatne ślady kropkowane. Prowadząc ołówkiem po tych śladach uczeń odtwarza wzorek. W dalszych zeszytach ślady są coraz mniej zupełne; uczeń tedy musi je samo-

dzielnie uzupełniać, aż wreszcie przechodzi do kopiowania o własnych siłach.

Żalować wypada, że wydawnictwo tych wzorków przerwało się po pięciu zeszytach, a stąd i serye pozostały zaledwo rozpoczęte.

Inną drogę nauce rysunków wytyka T. Flinzer w książce p. t. „Metoda nauki rysunków, podręcznik z 44 rysunkami w tekście i 21 litografowanymi tablicami.“ Da się ona zastosować do dzieci już bardziej rozwiniętych, a więc poczynając od lat 11-tu. Punktem wyjścia wykładu jest tu rozumne rozpatrzenie figur geometrycznych: kwadratu i trójkątów: prostokątnego, równoramiennego i równobocznego, linii krzywej: koła, elipsy, linii spiralnej i ślimakowatej. Poznanie ich służy za podstawę przy rozważeniu kształtu, który przedstawiają piękne twory natury i sztuki.

Tak np. uczeń zastosuje trójkąt, rysując niektóre liście, motyle, łątki, głowę lisa. Rysunek kuli, oparty na rozumowaniu, jest odpowiedniem przejściem do nauki cieniowania. Jako wzory naturalne poleca Flinzer piękne, świeże, zasuszone lub z papieru wycięte liście niektórych roślin do rysowania najpierw symetrycznego, aby jedna połowa liścia była odtworzeniem drugiej połowy, następnie rysunki tychże liści z zachowaniem zboczeń spotykanych w przyrodzie, rysunek niektórych motyli, narzędzi (młota, nożyc i t. p.), mebelków robionych na zabawkę dla dzieci, domków klejonych z papieru albo ustawianych ze słupków i cegiełek (drewnianych lub szamotowych) i t. p.

Przy każdym rysunku ma uczeń odnajdywać podobieństwo do najprostszych postaci geometrycznych, oznaczać punkty wierzchołkowe tych postaci, a wreszcie wykończyć kontur i na dalszych stopniach—cieniować. Przed rozpoczęciem nauki cieniowania ożywi rysunki użycie farb wodnych, do czego wskazówki daje tenże podręcznik.

Pokrewnej nieco metody trzymają się znane wzory Piwarskiego, tylko że tu linie pomocnicze znajduje uczeń gotowe, nie potrzebując ich szukać samemu, a stąd i do samodzielnej pracy mniejszą znajduje sposobność.

Wymieniliśmy tu bodaj wszystkie ważniejsze wydawnictwa w naszej literaturze pedagogicznej. Wzorów rysunkowych zagranicznych jest obfitość tak niewyczerpana, że zmuszeni jesteśmy zrzec się ich wyszczególniania.

Którychkolwiek zresztą używać będziemy, trzymajmy się następujących zasad ogólnych:

1. Rysunek powinien być wykonany ile możności czysto, bez plam i na niepomiętym papierze, z pewną symetrią i ładem.
2. Papieru należy używać białego niezbyt cienkiego, i nie glansowanego, ale drobno groszkowanego.
3. Ołówek należy mieć długi, ostro zatemperowany i dający kreski równej siły przy lekkim naciskaniu.
4. Pierwsze zarysy należy robić lekkie bardzo, trzymając ołówek za sam koniec nieledwie. Dopiero przy wykończaniu można ołówek trzymać jak obsadkę ze stalówką.
5. Kajet powinien być niezbyt duży (powody objaśniono w uwagach o nauce kaligrafii).
6. Do kreslenia linii pionowych ręka powinna leżeć na stole równolegle do boku stołu, przy którym uczeń siedzi; do poziomych rękę należy trzymać prostopadle do tegoż boku stołu. W każdym razie powinna przynajmniej prawa ręka cała leżeć na stole.
7. Używanie kalki, kratki drucianej i tym podobne środki ułatwiające są niepożądane, gdyż odbierają samodzielność i przyzwyczajają do bezmyślnej, mechanicznej roboty.
8. Wyrobień mechanizmu i wprawy, niezbędne dla artysty, mniej jest ważne dla celów pedagogicznych w nauce początkowej.

Nauka o rzeczach.

Jestto jeden z najważniejszych a zarazem najtrudniejszych do prowadzenia przedmiotów; lecz nie potrzebujemy go tu rozbierać: rozmaite bowiem poglądy na cele nauki o rzeczach, na jej wpływ i znaczenie zostały ocenione krytycznie, historia przedmiotu przedstawiona szczegółowo, literatura jego podana dokładnie, metoda wyłożona jasno i gruntownie z równem uwzględnieniem strony teoretycznej t. j. ogólnych i szczegółowych zasad nauczania jak i praktycznej t. j. wskazówek dla nauczyciela i wzorów lekcyi w liczbie 27, które są ich ilustracją, a cały ten bogaty materiał znajdzie nauczyciel w wyczerpującej, przynoszącej zaszczyt naszej literaturze monografii, pod tytułem: *Nauka o rzeczach, podpadających pod zmysły*, J. Wł. Dawida. Do książki tej, którą przestudyować powinien każdy pragnący wykształcenia pedagogicznego nauczyciel, odsyłamy naszych czytelników.

Dzieło to podaje podręczniki, w których nauczyciel znajdzie materiał poszczególnych lekcyi. Oto ważniejsze z książek wspomnianych:

Jeskego: „*Świat i dzieci*,” część pierwsza, obejmuje „najbliższy światek dziecka:” rodzinę, mieszkanie, sprzęty, rozrywki dziatwy, ogród, szkołę, ulicę miejską, wieś, ptactwo i zwierzęta domowe i dzikie, nareszcie wodę i las. Używając tej książki, należy wszakże kłaść znacznie mniejszy nacisk na wykład czyli „pogadanki,” niż to czyni autor, więcej natomiast odwoływać się do własnych dziecka spostrzeżeń. Taż sama uwaga stosuje się do części drugiej „*Świata i dzieci*,” obejmującej „Pogadanki o zwierzętach i roślinach jako przygotowanie do wykładu zasad zoologii i botaniki.” Obie części są ilustrowane mnóstwem obrazków kolorowych. Nauczyciel winien pamiętać, że obrazki

te mają na celu jedynie *przypomnienie* dzieciom rzeczy dawniej widzianych; rzeczywistą podstawą wykładu powinny być *same przedmioty*.

Barwnością i plastycznością celują wzory nauki o rzeczach w „Pierwszem nauczaniu” A. Dygasińskiego, przeznaczone wyłącznie dla wychowawców i zawierające, niestety, część tylko materiału niezbędnego. Znajdujemy tu piękne lekcyje o częściach ciała ludzkiego; o krwi, cięciu i wole; o nietoperzu; koniu; kanarku; motyli bieleńcu czyli kapustniku; o musze; o zwierzętach w ogólności; o życie; jabłku; o soli i siarce; o ogniu; wodzie; powietrzu.

Obszerniejszy materiał zgrupował H. Wernic w swojej „*Nauce o rzeczach*,” prawda, że nieco za sucho traktowany i bez rycin; właściwie jestto tylko materiał surowy, potrzebujący obrobienia.

Już po wydrukowaniu książki J. Wł. Dawida ukazało się kilka wydawnictw, dostarczających obficie zebranego materiału do nauki o rzeczach.

Jednem z nich są „*Kolorowane tablice poglądowe do nauki o rzeczach*” wydawane pod kierunkiem A. Dygasińskiego. Serya pierwsza obejmuje następujące przedmioty: człowiek, mieszkanie, miasto, wieś, szkoła, rok i jego podział, ogród, pole, młyn, las, woda, handel, gry i zabawy. Objasnienie tablic i sposobu ich użycia mieści się w oddzielnej broszurce.

Serya druga, obecnie wychodząca, podaje rzemiosła.

„*400 obrazków z domu i dworu, z pola i lasu*” obejmuje mieszkanie, podwórze, ogród, ulicę miejską, kolej żelazną, wodę, wieś, pole i las. Do każdej tablicy tych „*Obrazków*” są dołączone wierszyki Or-o-ta i materiał pogawędkowy przeważnie w kształcie pytań, pióra Zb. Kamińskiego.

Mnóstwo wiadomości uzupełniających naukę o rzeczach mieści książka p. t. „*Z dziedziny przyrody i prze-*

mysłu“ przez M. Brzezińskiego, z 275 drzeworytami w tekście. Są tu opowiadania o roślinach, zwierzętach, kopalinach, zjawiskach atmosferycznych, ciałach niebieskich i o rozmaitych gałęziach pracy ludzkiej.

Co się tycze spożytkowania wszystkich tych materiałów, to radzimy kierować się, ile możliwości, zaleconą przez J. Wł. Dawida zasadą „zbiorów naturalnych“ (porównać wyżej str. 39), oraz rzeczywistym otoczeniem dziecka. To nas skłoni do uczynienia potrzebnych zmian, a mianowicie wprowadzenia niektórych tematów pominiętych w tym lub owym podręczniku, lub opuszczenia pewnej ich liczby — odpowiednio do warunków otoczenia rzeczywistego. Również i pora roku należyte znajdzie wtedy uwzględnienie.

A r y t m e t y k a.

Przedmiot ten w nauczaniu, na ogół biorąc, dużo lepiej bywa prowadzony od innych. Pochodzi to zapewne stąd, że matematyki nie można nauczyć się na pamięć, trzeba ją koniecznie rozumieć; nauczyciel więc jest zmuszony niejako starać się o wykład jasny i przystępny. Toteż i główne jego zasady, jako rzecz ogólnie znaną, możemy tu pominąć, zatrzymamy się jedynie nad zdobyczami doby najnowszej, które jeszcze ze sfery żądań i życzeń pedagogów nie zstały do powszechnej praktyki.

W epoce, gdy sądzono, że dzieci znające nazwy liczb od jednego do stu lub dalej i tabliczkę mnożenia są już przysposobione do wykonywania działań z milionami, prawdziwą a zbawienną w skutkach rewolucję wywołał zastosowany przez Grubego pomysł, aby uczeń posiadał pewne pojęcie o liczbach i działaniach, zanim przystąpi do systematycznego kursu arytmetyki, że rachunek pamięciowy powinien poprzedzać piśmienny, że naukę należy roz-

poczynać od postrzeżeń konkretnych — od rachunku na okazach. W ostatnich dopiero lat dziesiątkach wśród ogólnego uwielbienia dla metody Grubego odzywać się zaczęły głosy, wykazujące na tem słońcu plamy. Zarzuty dotyczą sposobu jej zastosowania. Nauczyciele, stawiając sobie za cel t. zw. naukę liczb, zajmowali się kolejno każdą liczbą od 1 do 100 i dążyli do wyczerpania wszystkich możliwych z niemi kombinacji; do wykładu wprowadzali mnóstwo ćwiczeń drobiazgowych, nużących umysł, zabierających wiele czasu, a mało przynoszących rzeczywistej korzyści. Dziś praktyka dużo odstąpiła od Grubego.

Przedewszystkiem przy pomocy rachunku na przedmiotach rzeczywistych i okazach uczeń zdobywa takie pojęcie o ilości, iżby zawsze zdawał sobie sprawę z liczb, z którymi ma do czynienia; zaczyna od liczb w obrębie pierwszego dziesiątka i w tym zakresie przechodzi cztery działania. Potem dopiero przechodzi do liczb większych, zwykle w obrębie pierwszej setki. Tu wykład należy stopniować *nie według porządku liczb lecz według trudności, jakie przedstawia każda poszczególna kombinacja dla rachunku pamięciowego*. Umysł dziecięcy zaprawia się do myślenia, rozumowania i kombinowania, dochodząc, ile możliwości, własnymi siłami sposobów uporania się z trudnościami. Ułatwia mu tę pracę ugrupowanie zadań według treści oraz według stopnia trudności, jakie przedstawia ich rozwiązanie. Sama znajomość działań arytmetycznych jeszcze nie czyni zdolnym do wykonywania zadań; chcąc to ostatnie uczynić dostępnem dla dziecka, trzeba wszelkie zagadnienia sprowadzić do pewnej liczby typów, typy te ułożyć w sposób zgodny z zasadą „od łatwego do trudniejszego, od prostego do złożonego,“ wreszcie każdy typ uczynić przedmiotem osobnych wyjaśnień: pierwsze zadania kazać przerabiać w swej obecności i nie przecho-

dzić wcześniej do nowego typu, póki uczniowie w poprzednim nie nabędą należytej wprawy.

Po przejściu kursu liczb w obrębie pierwszej setki następuje systematyczny wykład arytmetyki. Życzeniem pedagogów jest wprowadzenie geometrii do nauczania elementarnego i ściśle połączenie jej wykładu z nauką arytmetyki.

Zanim uczeń przystąpi do systematycznego wykładu geometrii, powinien obeznac się ogólnie z najprzystępniejszymi formami geometrycznymi: z sześcianiem, czworoscianem, kulą, powierzchniami (kwadrat, równoległobok, trójkąt, koło), z ich elementami t. j. bokami i kątami, nauczyć się mierzyć na cale lub na centymetry, używać linii, ekierki i cyrkla. Bez takiego praktycznego przygotowania rozpoczęty wykład systematyczny wydawać się będzie suchy i trudny.

Nauka arytmetyki, geologii, fizyki i przyrodoznawstwa, byłaby nierównie łatwiejszą, gdyby uczeń posiadał podstawowe wiadomości z geometrii, bez których wiele ważnych szczegółów nie da się wyjaśnić. Tak mówi teoria, a cóż okazała praktyka? W Anglii i Ameryce jednogłośnie stwierdzili nauczyciele, że 1) przedmiot ten nie jest bynajmniej za trudny dla większości uczniów; 2) dzieci okazują do niego wiele zainteresowania; 3) wartość geometrii jako ćwiczenia umysłu jest równą, a pod niektórymi względami większą od pedagogicznej wartości arytmetyki. Oczywiście prowadząc geometrię równoległą z arytmetyką z uczniami dużo młodszymi, niż dotychczas bywało, należy odpowiednio zmienić metodę wykładu.

Jak we wszystkich innych gałęziach wiedzy tak i tu należy za punkt wyjścia wziąć rzeczy znane, wchodzące w zakres rzeczywistych doświadczeń i postrzeżeń dziecka.

Nie od definicji więc, nie od modeli i rysunków nawet, ale od przedmiotów konkretnych rozpoczynamy; szy-

ba w oknie, kratka w kajecie arytmetycznym, ścianka pudełka daje pojęcia czworoboku; drut, igła — pojęcie linii prostej, szyny tramwajowe — równoległej; skrzynka, kostka do domina posłuży do poznania własności sześcianu; rylna, kajet w trąbkę zwinięty, szkiełko od lampy — własności walca; piłka, pomarańcze — kuli i t. d. Już przy zajęciach freblowskich i nauce o rzeczach jest sposobność udzielenia tych pierwszych wiadomości z geometrii. Po zdobyciu każdej z nich tą drogą, uczeń z pomocą modeli brył i własnego rysunku rozwiązuje szereg zadań i zagadnień, które obznajmniają go stopniowo z własnościami kreślonych figur; z prawd, które samodzielnie zdobywa, wysnuwa dalsze wnioski: działalność nauczyciela ogranicza się w tym razie do zręcznego stawiania pytań, wskazujących uczniowi właściwą drogę — wreszcie uczeń stosuje swą wiedzę do praktyki przez rozwiązywanie zagadnień, które są na pojęciach geometrycznych oparte. Wiele takich zagadnień nie może się obejść bez pomocy rachunku, stąd konieczność łączenia geometrii z arytmetyką.

Nauczyciel arytmetyki i geometrii, pragnący pomocy dla siebie i swych uczniów, znajdzie ją w następujących książkach. *Dla młodszych dzieci*: Początki arytmetyki Berkmana. (Rzecz ta zaleca się dobrą metodą, mogącą służyć za wzór dla uczących). Arytmetyczka Jeskego dla dzieci początkujących, wydanie ostatnie, przerobione i powiększone przez Zbigniewa Kamińskiego. (Książeczka ta uwzględnia postępy metodyki o których mówiliśmy wyżej). Zbiór zadań arytmetycznych Stanisława Thomasa (zadania ugrupowane według typów). *Dla starszych*. Arytmetyka w zadaniach S. Dicksteina. Część I, II i III. Geometria w zadaniach S. Dicksteina. Wykład teoretyczny wraz z pewną liczbą przykładów i zadań w Arytmetyce Jeskego.

W ostatnich czasach wyszedł: Zbiór zadań arytmetycznych na liczby całkowite, ułożony przez S. Sempo-

wską i M. Dzierżanowską — jestto rzecz pożyteczna jako materiał lecz za mało uwzględnia odpowiednie grupowanie i stopniowanie zadań. Natomiast gorąco zalecić można dla uczniów starszych Arytmetykę Baranieckiego w dwu częściach, która obejmuje zarówno teoryę jak zadania.

Geografia.

Nauczyciele geografii uznają dziś już ogólnie, że tę naukę trzeba rozpoczynać od najbliższego otoczenia. Dom, wieś lub miasto, powiat, gubernia, kraj, ziemia — oto porządek, jakiego się trzymać należy. W myśl tej zasady ułożył Jeske swoją „Geografię,” a mianowicie rozpoczął od domu, następnie przeszedł do najbliższej okolicy, i coraz dalej widnokrąg rozszerzając, ogarnął kulę ziemską, a w ostatniej części daje szkic kosmografii. Cały kurs wystarczy na dwa lub trzy lata nauki. W rozdziałach początkowych miał też na względzie różnicę spostrzeżeń, jakie czyni dziecko miejskie i wiejskie. Wszakże stosując tę książkę, trzeba wziąć w rachunek inne jeszcze okoliczności. Jeśli dziecko nie wydało się nigdy z miasteczka czy wioski rodzinnej, to oprócz wędrowki około domu i pogadanek o miejscu zamieszkania trzeba treść rozdziałów początkowych ograniczyć do możliwego *minimum*; czy właściwe byłoby w imię metody pogładowej obciążać na wstępie pamięć dziecka nazwami wszystkich miast i miasteczek w powiecie lub przy drogach i rzekach powiat przeryniających!

Dziecko 10-letnie jednocześnie z geografią przechodzi historię biblijną, której akcja rozgrywa się w Azji; w „Wypisach” na lekcjach języka czyta ustępy, dotyczące krajów i ludów w różnych częściach świata, i nauczyciel przy objaśnieniach powołuje się na systematyczny wykład

geografii. Po za godzinami nauki dziecko zbiera wiele postrzeżeń i faktów, które mogłyby wybornie posłużyć za punkt wyjścia dla wykładów geografii: w menażeryi sportyka różne dzikie zwierzęta, w cieplarni rośliny egzotyczne, w życiu codziennem używa przedmiotów, które z dalekich stron pochodzą, ogląda różne krajobrazy, ilustracye, czyta podróże. Jakież obszerne pole ma nauczyciel, aby przechodząc od znanego do nowego, wzbudzić zainteresowanie do przedmiotu. Z tych wszystkich powodów dziecko powinno początkową naukę geografii przejść dostatecznie szybko, aby o rozmieszczeniu lądów i krajów miało pojęcie ogólne, zanim szczegółów uczyć się zacznie. I dlatego za nader pożądaną uważalibyśmy podział materiału, jaki się w Jeskem znajduje, na jakieś dwa kursa koncentryczne t. j. w pierwszym roku poprzestać na małej części i to najważniejszych szczegółów, ale starać się dać pojęcie o wszystkich częściach świata, w drugim — też same przedmioty traktować obszerniej, rozpoczynając naukę każdego rozdziału od powtórzenia wiadomości przyswojonych w roku poprzednim. Na końcu każdego rozdziału w Jeskem są pytania. Należałoby wszakże prócz tych pytań zadawać inne, dążące do porównań między częściami świata i krajami, aby dziecko, ucząc się np. Afryki, nie zapominało o Europie. Niedosć na tem. Wykład geografii może być trudny i mało zajmujący dla dziecka, jeśli poprzestaje na suchem wyliczeniu faktów, odwołuje się wyłącznie do pamięci, zamiast oddziaływać jednocześnie na zmysły, wyobraźnię i zdolność rozumowania.

Co do pierwszego wymagania — uzmysłowienia wykładu, najlepiej je tłómaczy jeden z pedagogów amerykańskich, który, kreśląc obraz *szkoły przyszłości*, mówi o geografii: „Ten przedmiot, którego treść wiąże się tak ściśle ze wszystkimi działami nauczania przyrodniczego: z botaniką, geologią i meteorologią, ten przedmiot, bez którego

historia nie może być należycie zrozumiana — nie jest dobrze wykładany, jeśli nie wytwarza w umyśle dziecka *jasnego obrazu całej ziemi. Potrzebuje on koniecznie ilustracji*, przedstawiających poglądowo wszystkie formy powierzchni ziemi, płaszczyzny i wzgórze, góry i doliny, jeziora i rzeki. Szkoła przyszłości posiadać będzie w swych murach bogaty *zasób map, globusów, fotografii, rysunków i modeli* do nauki geografii.“ O toż samo choćby w mniejszym zakresie starajmy się w nauczaniu domowym: inaczej wykład geografii nie przyniesie należytej korzyści.

W wielu wypadkach ważnem jest oddziaływać na wyobraźnię: barwny opis jakiegoś kraju lub obraz obyczajów jakiegoś ludu przykuwa uwagę dzieciinną, a niekiedy wznieca taki zapal do systematycznego wykładu geografii, jaki wszystkie niemal dzieci okazują do czytania podróży. Jeżeli jednak rozbudzenie takiego interesu jest bardzo pożądanem dla nauczyciela, nie powinno ono być jego *wyłącznym* celem. Żadna nauka nie może poprzestać na przyswojeniu pewnej liczby faktów mniej lub więcej ciekawych, mniej lub więcej pożytecznych, mniej lub więcej godnych pamiętania, lecz powinna uzdolnić ucznia do ich zrozumienia. Pytanie: *dla czego?* równie często stawiamy na lekcjach geografii, jak na lekcjach matematyki. Mniej chodzić powinno o wyliczenie gór i rzek, określenie położenia ustroju powierzchni, warunków klimatycznych danej okolicy, aniżeli o zrozumienie przyczyn, które wytworzyły te warunki, wpływ, jaki wywierają one na rozwój roślinności, rodzaj zwierząt, zajęcia ludzi, którzy ją zamieszkują. Dopatrywanie związku pomiędzy poszczególnymi zjawiskami, odnajdywanie licznych analogii, uogólnianie faktów i wyciąganie z nich wniosków—oto pierwiastek kształcący geografii, którego rzecznikiem jest u nas W. Nałkowski. Zasadom tym dał on wyraz w swej Geografii rozumo-

wej, która w naszej literaturze nie ma sobie równej dla starszych uczniów; dla młodszych próbę ich zastosowania mamy w napisanej przez A. Nałkowską geografii, która zaleca się jasnością wykładu i trafniemi ilustracyami. Radzilibyśmy po obznajmieniu dzieci z najbliższem otoczeniem według Jeskego, prowadzić według Nałkowskiej naukę o częściach świata. Obok podręczników wielkiem ułatwieniem zwłaszcza dla dzieci młodszych będzie mapa Wójcickiej i Atlas przyrodniczo-geograficzny Schneidera, opracowany przez Ślósarskiego. W ostatniej chwili ukazała się Geografia Poglądowa Nałkowskiego, dostarczająca wielką obfitość ilustracji do wykładu.

Historia.

Zaznaczamy przedewszystkiem niezgodność między pedagogami co do tego, w jakim wieku uczniowie powinni zaczynać naukę historii. Jedni dowodzą, że historia jest przedmiotem jedynie dla dojrzałszej młodzieży dostępnym, drudzy twierdzą, że w młodszych dzieciach budzi ona żywe zainteresowanie; ci wymagają zaciekawienia ucznia przez szczegóły zajmujące, tamci oburzają się na przepełnienie wykładu podaniami i anegdotami, czemu zdają się hołdować niektóre nasze podręczniki.

Pozwolę sobie wypowiedzieć tu parę uwag, zaczerpniętych częścią z własnego doświadczenia, częścią z ostatnich prac z zakresu metodyki historii.

W bogatej skarbnicy dziejowej znaleźć można treść dostępną i zajmującą dla każdego wieku i dla każdego usposobienia. Dziecko, prostaczek, człowiek niewykształcony okazuje wielkie zaciekawienie wobec wszelkich powieści tak zmyślonych jak prawdziwych. Interes to żywy lecz nie głęboki: umysł niedojrzały spostrzega w historii to

tylko, co pojąć jest w stanie. Więc dziecko lubi powiastki o bohaterach, prostaczków zachwyca się cudownymi legendami, a człowiek dorosły o umyśle powierzchownym szuka przedewszystkiem anegdot, że tak powiem „szczegółów plotkarskich“ o osobistościach historycznych. Pobudki ich działania, związek przyczynowy faktów, charakter epoki, ogólny pogląd na dzieje jest dla takich umysłów rzeczą obojętną, mało zrozumiałą i... śmiertelnie nudną. Ale większa dojrzałość umysłowa przynosi w tym razie zmianę; starsza młodzież nie tylko interesuje się pojedynczymi faktami, lecz odczuwa potrzebę tła do tych obrazków; chce coś wiedzieć nie tylko o losach narodów, ale także o stopniowym ich rozwoju, o życiu i zwyczajach, o postępie oświaty i cywilizacji, słowem o tem wszystkim, co stanowi charakterystyczne znamię czasu. Jest to wielki postęp w rozwoju umysłowym dziecka, lecz nie jest to jeszcze właściwem pojęciem historii *jako nauki*. Nauka żadna nie może poprzestać na wyliczeniu faktów, a nawet na opisanu towarzyszących im warunków, musi je nadto wytlómaczyć t. j. wskazać przyczyny i skutki każdego, oraz wzajemną zależność jednych od drugich, musi wreszcie dojść do pewnych uogólnień, podciągnąć badane zjawiska pod pewne stałe prawa. I historia dąży do tego celu, a wspierając się z jednej strony na naukach przyrodniczych, z drugiej na społecznych, stanowi umiejętność poważną i jedynie dla umysłów dojrzałych dostępną. Każdy człowiek wykształcony, a tembardziej przewodnik młodzieży — nauczyciel, powinien uświadamiać sobie ten pogląd na naukę dziejów. Czy jednak słusznie byłoby wnioskować stąd, że: gdy dziecko nie jest w stanie *takiej* historii zrozumieć, należy wykład jej rozpoczynać możliwie późno np. z uczniem 16-letnim?

Na to musimy odpowiedzieć przecząco. Chcąc bowiem być konsekwentnym, i zważywszy, iż większość

młodzieży w okresie lat 16 — 18 kończy edukację, musimy libyśmy naukę historii niemal zupełnie usunąć z nauczania średniego, pozostawiając ją tylko dla tego nieznacznego procentu, który chce i może kształcić się wyżej. A przecież wykład historii ma tak wielkie znaczenie kształcące! Słusznie mówi wybitny pedagog niemiecki Schiller: „Najważniejsze jest znaczenie tej nauki dla kształcenia charakteru; współczucie dla ludzi, wytworzone już przez obcowanie z najbliższymi, rozwija się tu w interes dla umysłowego życia, dla myśli i czynów przeszłości, poglądy wzbo- gacają się i kształcą przez poznanie wybitnych mężów starożytnych.“ Co najważniejsza zaś: wykład historii naukowo pojętej dla starszych uczniów chybiłby celu, gdyby znalazł grunt nieprzygotowany; przygotowaniem zaś takim może być jedynie nauka na niższym stopniu. Ona nas tu wyłącznie zajmuje i oto główne zasady, których należałoby się trzymać w jej prowadzeniu.

1) Nie zaczynać systematycznej nauki historii *za wcześnie* t. j. z dziećmi, któreby jedynie można wyuczać na pamięć pewnej ilości faktów, albo zaciekawić bajecznymi podaniami i anegdotami. Dla dzieci w tym okresie (lat 7—11) nauka historii *nie stanowi osobnego przedmiotu*, lecz łączy się z nauką języka przez czytanie opowiadań na tle dziejowem osnutych.

2) Wybierając na tym stopniu pewne epizody historyczne do czytania i opowiadania, należy mieć na względzie przedewszystkiem wartość moralną czynów, jakie przedstawiają; ale przy ich omawianiu nie dozwalać, aby dzieci uważały je za jedno ze zmyślonemi powiastkami i bajeczkami. W sposób dostępny dla młodszych uczniów trzeba im wyjaśnić, w jakim czasie miało miejsce dane zdarzenie, udzielić pewnych szczegółów o kraju i jego mieszkańcach, wytlómaczyć stosunki różne od współczesnych, ilustrując o ile można wykład przy pomocy obrazów, rysunków i innych środków poglądowych.

3) Gdy dziecko rozwinie się o tyle, iż nie epizodyczny lecz systematyczny wykład historii jest dla niego dostępny, należy go rozpocząć od uporządkowania wiadomości nabytych okolicznościowo i niejakiego ich rozszerzenia. W prowadzeniu takiego wykładu z dziećmi lat 11 — 14 a nawet starszemi pamiętać należy na zdanie, które wyraża Rosenberg, autor świeżo wydanej metodyki historii: „Pogląd ogólny—mówi on—ma znaczenie jako *wynik* nauczania, ale nigdy pogląd ogólny nie powinien być wstępem do dalszej nauki.”

Od faktów też rozpoczynać należy, ale nie podawać ich wiele, najglówniejsze tylko i tak dobrane, żeby na ich podstawie można oprzeć charakterystykę epoki. Co się tyczy szczegółów i szczegółików drugorzędnych, to opowiadać i przytaczać je można, o ile uczniowie sami okazują ochotę poznać bliżej dany przedmiot, co uważamy za najodpowiedniejsze dla zainteresowania ucznia, zachęcenia go do czytania dzieł historycznych, ale nie wymagamy od dzieci, aby to wszystko umiały na pamięć; jeśli wyuczą się z całą pewnością faktów najważniejszych i nabiorą zamiłowania do przedmiotu, resztę z biegiem czasu naberą.

4) Pozbądźmy się wytykanej od dawna jednostronności: *historię cywilizacji* uwzględniamy na równi z historią polityczną. Przytem trzeba wskazywać związek między faktami pierwszego i drugiego rodzaju, wzajemne oddziaływanie jednych na drugie, przedstawiać każde zdarzenie jako jedno ogniwo w łańcuchu przyczyn i skutków, ćwiczyć zdolność rozumowania, każąc porównywać zdarzenia i osobistości dziejowe.

5) Wreszcie na każdym stopniu ważnym jest wybór materyału. Nie można jednakowo obszernie traktować wszystkich ludów i epok już ze względu na granice pamięci ucznia; pobieżny zaś przegląd całych okresów również

nie jest do zalecenia, gdyż czyni niemożliwem wychowawcze działanie historii.

Oprócz względu na rzeczy najważniejsze, charakteryzujące całą epokę, rzecz można—*typowe*, trzeba mieć na względzie koncentrację nauczania i zasadę przechodzenia od rzeczy bliższych do dalszych; nauczanie historii powinno łączyć się organicznie z nauką geografii i języków. „Chcąc zrozumieć ducha narodu—mówi tylokrotnie cytowany przez nas Schiller—objawiającego się w jego języku, trzeba poznać jego historię.”

Z tego więc powodu radzi on swym ziomkom rozpoczynać od historii krajowej t. j. historii Niemiec w ogólności z uwzględnieniem nadto państwa, z którego pochodzą uczniowie np. Prus, Saksonii, Bawaryi i t. p., tak samo jak geografję rozpoczęli od najbliższego otoczenia. Historię starożytną ludów Wschodu radzi nawiązać do historii biblijnej, a z pozostałych najobszerniej traktować historię tych narodów, których mowę i literaturę poznają uczniowie na lekcjach języków, a więc Historię Grecyi i Rzymu w gimnazyach, historię Francyi i Anglii w szkołach realnych; tak zaś w jednych, jak. w drugich uwzględnić więcej niż dotychczas historię nowożytną.

Jako podręcznik, z którego nauczyciel może czerpać treść do wykładu historii powszechnej, wskazać możemy jedynie Korzona: Historię starożytną, Historię średniowieczną i Historię nowożytną, z tem zastrzeżeniem jednak, że jestto podręcznik *dla nauczycieli* a nie dla uczniów. Dla młodszych dzieci przydać się mogą ogólnie znane książki Siemieńskiego, Zdanowicza i Dąbrowy.

Tymczasowo musimy korzystać z dawniejszych książek Weltera, ze „Szkicu” Zdanowicza oraz z „Dziejów Starożytnych” W. Szczerbowicza. W nauczaniu dziewcząt używają niekiedy „Historii w obrazach” Grubego; nie możemy jednak tego pochwalić, bo jestto właściwie tylko

zbiór opowiadań i anegdot historycznych bez znaczenia naukowego. Właściwy pożytek książki te mogłyby przynieść tylko *jako dopełnienie* systematycznego kursu, jako rodzaj Wypisów historycznych, z których od czasu do czasu możnaby czytać z uczniami rzeczy więcej zajmujące, będące w związku z wykładem.

Nauki przyrodnicze.

Jest to gałąź wiedzy, która najpóźniej zyskała sobie prawo obywatelstwa w szkole; nie więc dziwnego, że metodyka jej nie jest tak opracowaną we wszystkich szczegółach, jak np. metodyka języków. W ostatnich lat dziesiątkach objawił się i w społeczeństwie i w literaturze silny zwrot w tym kierunku; objawił on się głównie w mnóstwie rozpraw o ważności, potrzebie i znaczeniu pedagogicznem nauk przyrodniczych, w licznych (choć nie zawsze odpowiadających celowi) opracowaniach nauki o rzeczach, w wydawaniu tłómaczonych i oryginalnych podręczników i dziełek popularnych, lecz najmniej w sformułowaniu i ujęciu w pewien system wskazówek metodycznych dla nauczycieli historii naturalnej lub fizyki. W naszej literaturze są one dotychczas rozproszone po różnych książkach i artykułach. Spróbujemy tu zestawzić to, co powiedziano o tym przedmiocie ze stanowiska pedagogicznego, wspierając się głównie na Nauce o Rzeczach Dawida, w której znajdujemy obszerny rozdział p. t. Metoda nauczania przyrodniczego, oraz na artykułach S. Kramsztyka i Nussbauma „O nauczaniu historii naturalnej i fizyki.“ Oto w ich oświeceniu główne zasady wykładu:

Celem materyalnym wszelkiej nauki o przyrodzie jest: wytwarzać jednolity pogląd na zjawiska natury i ugruntować w umyśle wychowawca świadomość o istnieniu praw stałych, którym podlegają nietylko zjawiska w świecie

fizycznym, lecz i wszelka działalność człowieka. Celem ich formalnym jest: kształcić postrzegawczość i zdolność rozumowania, budzić sympatyę i interes dla twórców przyrody.

Cały proces poznawania istot i zjawisk przyrodzonych składa się z trzech części: dostrzeżenie i opisanie faktów, uporządkowanie ich i wskazanie ich przyczyny, np. gdy w kursie elementarnej fizyki przyjdzie lekcya o rozszerzaniu się ciał pod wpływem ciepła, gromadzimy naprzd pewien zasób faktów z życia codziennego i podajemy je obserwacyi dzieci: dusza do prasowania, gdy jest zimna, wchodzi luźno w żelazko, rozgrzana ledwie się w niem mieści — jest więc widocznie większa; bednarz rozgrzewa obręcz, aby je mógł włożyć na beczkę (dlaczego?); rtęć w termometrze ogrzanym podnosi się i t. d. (dostrzeżenie i opisanie faktów); z przykładów tych uczniowie wyprowadzają ogólny wniosek: *wszystkie ciała rozszerzają się pod wpływem ciepła* i z kolei sami szukają przykładów stwierdzających tę zasadę (uporządkowanie materiału faktycznego; wreszcie przychodzimy do pytania: dla czego tak się dzieje? (wskazanie przyczyny.) — Tutaj przypominamy to, co już z poprzednich wykładów jest wiadomem o spójności ciał, przyciąganiu międzycząsteczkowem, które słabnie pod wpływem ciepła coraz bardziej tak, że w końcu zwiększona temperatura doprowadzić może do zmiany stanu skupienia (zamiana wody na parę) i t. p. co wszystko oczywiście objaśniamy przez odpowiednio dobrane przykłady. Jakkolwiek trzy te pierwiastki nie we wszystkich działach nauczania w jednakowym znajdują się stopniu, jakkolwiek np. botanika jest przeważnie nauką opisową, jakkolwiek młodszy uczniowie niezawsze są w stanie pojąć uogólnianie naukowe: niemniej *żaden z tych trzech pierwiastków nie powinien być pomijany*. Jeśli zatem np. będzie mowa o jakiejś roślinie, lekcya za-

wierać winna też same trzy części, mianowicie: 1) Rozpa-
trzenie danej rośliny, rozróżnianie i opisanie jej części,
wskazanie ich cech głównych, co wszystko ma się usku-
teczniać przy pomocy okazów a w najgorszym razie ry-
sunków, *nigdy zaś nie ma być zadawane do wyuczenia
się na pamięć z podręcznika* (spozatrzenie i opisanie fa-
któw). 2) Na podstawie cech poznanych mieścimy daną
roślinę we właściwej klasie, rozpatrujemy jej różne gatunki
i odmiany, odróżniając w nich cechy przypadkowe od
stałych, słowem dajemy pewną podstawę klasyfikacji
(porządkowanie faktów). 3) Wreszcie wykazujemy zwią-
zek pomiędzy budową organów danej rośliny a warunka-
mi życia, mówimy więc o właściwym przeznaczeniu ko-
rzeni, liści, kwiatów — o tem, dlaczego są takimi a nie
innymi, o zależności rośliny od gleby, warunków klima-
tycznych, od owadów, które ją nawiedzają i t. d. (rozu-
mowanie). Wprawdzie niezawsze przedmiot ten daje się
traktować w całej obszerności, bo i wiedza nie na wszyst-
ko daje zadowalającą odpowiedź; ale niezaprzeczone jej
wyniki, o ile tylko są dostępne umysłom młodocianym,
należy umiejętnie wyzyskiwać przy każdej sposobności.
Też same zasady obowiązują przy nauczaniu fizyki, na
które następujący pogląd wypowiedział S. Kramsztyk
(w Roczniku Pedagogicznym 1881: O nauczaniu i wykła-
dzie fizyki w szkołach żeńskich): „Fizyka wychodzi z obser-
wacji zjawisk, ale na niej nigdy nie poprzestaje i bada siły,
które objawy te wywołują, dopatruje przyczyn głębszych,
oku bezpośrednio niedostępnych, wykazuje sprzężny utaj-
one, które poruszają światem zmysłowym; budzi przez
to nietylko dar obserwacji, lecz rozwija też zdolność
kombinowania, uogólniania, odrywania się od pozorów,
słowem zdolność myślenia. Badanie przyrody ma na celu
nie poznanie oddzielnych tworów i zjawisk, ale wskazanie
ich *związku wzajemnego*; wśród olbrzymiej różnorodności

i pozornego zamętu pragnie ono wykryć jedność budowy
ogólnej, a całą przyrodę pojąć jako jeden organizm, oży-
wiony jedną siłą, rządony wspólnym prawem. Zadanie
to jasno przedstawia się w fizyce: zmiana pracy mecha-
nicznej na ciepło, tożsamość światła i ciepła promienistego,
analogia zjawisk głosu i światła, związek magnetyzmu
z elektrycznością w różnych działaniach; wszystko to sta-
nowi wdzięczne pole dla nauczyciela i prowadzi go sto-
pniowo do wyjaśnienia naczelnej zasady dzisiejszej fizyki —
zasady zachowania energii. Na zestawienie takie tembardziej
nastawać należy, że tą drogą *nauka nabiera ożywienia*,
i że wprowadzona tu zostaje w grę *działalność wyobraźni*.

Metoda wykładu fizyki jest według tegoż autora nie
doświadczalną lub indukcyjną wyłącznie, ale indukcyjno-
dedukcyjną: „indukcja prowadzi do zdobycia prawdy, któ-
rej zakres rozszerza dedukcja.“ Oto szkic lekcji metody-
cznej: „Początkiem wykładu być musi doświadczenie, to
jest pytanie stawiane przyrodzie, na które ma nam ona
odpowiedzieć za pomocą obmyślanego w tym celu przy-
rządu, *przyrządy zatem fizyczne są nieuniknioną podstawą
wykładu*. Doświadczenia jednak nie powinny być bar-
dzo liczne, ani aparaty bardzo zawile, *przyrządy najprost-
sze są najpożądane*, ale powinny być *na miejscu i użyte
w czasie wykładu*, bo prowadzenie uczennic od czasu do
czasu do gabinetu fizycznego i okazywanie doświadczeń,
o których się dawniej mówiło, nader małą przyniesie już
może korzyść. Dobrze pojęte doświadczenie prowadzi do
pojęcia prawa przyrody, a to pojęcie tym tylko sposobem
nauczyciel wytworzyć może w uczniu, że prawa przyrody
nie będzie nigdy podawał jako rzeczy gotowej, ale przez
stopniowe rozjaśnianie, przez należyte wyzyskiwanie do-
świadczenia, przez zestawienie zjawisk pokrewnych do-
prowadzi z wolna do tego, że uczniowie sami zdołają pra-
wo sformułować. Wysnuwanie wniosków z poznanego

prawa, stosowanie go zarówno do zjawisk przyrody, jak i do spraw życia powszedniego, a i o ile można zastosowanie go do celów praktycznych utrwała jego znajomość i zakres jego rozszerza.“ Hipotezy nie powinny być usuwane z wykładu fizyki, gdyż nie tylko są konieczne do uogólnienia wielu zjawisk, ale także „dodają nauce ożywienia!“ Wreszcie zasadę koncentracji widzimy uwzględnioną w nader trafnej uwadze, że „względem na wzajemną łączność różnych nauk nie należy spuszczać z oka i w wykładzie fizyki, a te punkty zetknięcia nieraz się same narzucają. Nie mówiąc już o styczności fizyki z naukami ściśle pokrewnymi, jak z chemią lub fizjologią, ileż to razy nadarza się sposobność potrącenia nawet o estetykę (harmonia tonów lub barw). Częściej jeszcze nasuwają się uwagi historyczne, rozwój bowiem kultury człowieka wiąże się ściśle z poznawaniem praw natury i pomysłem ich stosowaniem.“

Do niedawna wykładano nauki przyrodnicze według następującego programu: pierwszy rok — zoologia, drugi — botanika, trzeci — mineralogia, czwarty — fizyka, piąty — chemia, szósty — kosmografia. Tym sposobem uczeń, co rok przerzucany w inną dziedzinę, musiał ją zgłębić tak, iżby mu to starczyło na całe życie. Widoczne braki tego programu zwróciły uwagę pedagogów. Młodzież do jakich lat 15—16 nie miała żadnych wiadomości z fizyki i chemii, a bez wiadomości z tej dziedziny niepodobna uczyć ani zoologii, ani botaniki, ani mineralogii; a więc fizykę i chemię należałoby prowadzić równolegle z historią naturalną we wcześniejszym okresie nauczania. Również i trzech królestw przyrody nie należy tak odosabiać, gdyż oddziaływają wzajemnie na siebie; stąd potrzeba innego kursu historii naturalnej. W tym kierunku najwięcej działali metodycy niemieccy: naprzód Lüben, a potem Junge (der Dorfteich); zasady ich można streścić w następujący sposób:

1. Z dziećmi należy zaczynać naukę historii naturalnej od form najdostępniejszych dla ich pojęcia. 2. Należy zaczynać od przedmiotów natury własnego kraju i od nich dopiero przechodzić do płodów obcych krajów. 3. Wybierać mamy przedewszystkiem formy charakterystyczne, to jest takie, w których są skupione i dobrze rozwinięte wszystkie cechy właściwe grupie, jaką dana forma reprezentuje. 4. Wybierajmy ciała naturalne w ten sposób, ażeby uczeń miał w każdym kursie zamkniętą całość, i aby każdy następny stanowił tylko rozszerzenie poprzedniego t.j. nie trzy królestwa naturalne jedno po drugim, lecz w każdym kursie formy jednakowo w przybliżeniu dostępne ze wszystkich trzech dziedzin: zoologii, botaniki i mineralogii. Należałoby zatem tak prowadzić nauczanie, aby w pierwszych latach nauki (lat 10—13) kurs historii naturalnej objął najdostępniejsze obserwacji dziecka okazy ze wszystkich królestw, w ostatnich zaś (lat 13—16) systematyczne kursa zoologii, botaniki i mineralogii były prowadzone równolegle, o ile nie staje to na przeszkodzie ekonomii nauczania t. j. nie przeciąża umysłu ucznia nadmierną ilością jednorodnej wiedzy. Jeżeli w klasie jakiegś jest jeden tylko dział historii naturalnej np. zoologia, to oczywiście dwie lekcje tygodniowo wystarczą; ale gdy równocześnie będzie botanika i mineralogia, to już sama historia naturalna zajmie 6 lekcji, a że uczniowie mają nadto przechodzić fizykę, chemię, kosmografię, wypadnie 12 lekcji samych nauk przyrodniczych, a przecież dziecko dla nich nie może zaniedbywać ani języków, ani matematyki, ani historii i geografii, ani nawet rysunków i muzyki. Z tego powodu uważalibyśmy, że 4 lekcje tygodniowo na nauki przyrodnicze powinny wystarczyć, a zatem można równocześnie prowadzić tylko dwa przedmioty z tego działu (jedna lekcja na tydzień jakiegokolwiek nauki nie

ma racji bytu tam, gdzie chodzi o istotną korzyść dziecka, nie zaś o encyklopedyczność wiedzy udzielonej).

Na zakończenie podajemy program nauczania przyrodniczego wraz z odpowiedniami podręcznikami.

Początkiem nauczania przyrodniczego jest nauka o rzeczach, o której mówiliśmy wyżej; zajmie ona dzieciom lat dwa, a więc okres lat 7—9, przez ten czas prowadzoną będzie według zbiorów naturalnych. Po jej ukończeniu, a więc dla dzieci lat 9—10 (trzeci rok nauki systematycznej) nie byłby jeszcze dostępnym systematyczny wykład nauk przyrodniczych, ale mają rację bytu *pogadanki przyrodnicze*, które najwłaściwiej byłoby połączyć w jeden kurs z nauką początków geografii fizycznej, tworząc t. zw. naukę o własnej okolicy (Heimatskunde) t. j. mówiąc o pewnej miejscowości, jednocześnie zaznajamiać dzieci z płodami jej właściwymi, np. pogadankę o soli przyłączyć do wiadomości o warzelniach w Ciechocinku, pogadankę o marmurze wprowadzić tam, gdzie będzie mowa o górach w gubernii kieleckiej i t. p. Cennych wskazówek dostarczy tu znana mapa pogładowa J. Wójcickiej, a materiał udatnie opracowany znajdzie się w książce „Z dziedziny przyrody i przemysłu” Brzezińskiego, oraz w obszerniejszych podręcznikach geograficznych. Większa lub mniejsza rozległość tego kursu, uzupełniającego naukę o rzeczach, zależy od uzdolnienia naukowego i pedagogicznego nauczycieli. Do rozpoczęcia systematycznego kursu posłużą *Tajemnice przyrody* Heilperna, w których należałoby wszakże zmienić nieco porządek, a mianowicie skończyć na tem, od czego H. zaczyna — na obznajmieniu z głównymi własnościami ciał, oraz na ich klasyfikacji.

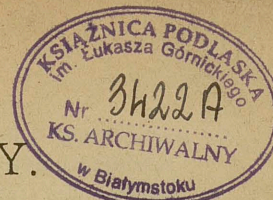
Dla dzieci lat 10—12 koniecznymi będą dwa kursa koncentryczne historii naturalnej, któreby objęły podstawowe wiadomości z zoologii, botaniki i mineralogii. Jako podręcznik polecić tu można świeżo wydaną *Historję na-*

turalną Rostafińskiego. Podział zaś materiału w niej zawartego przyjęlibyśmy następujący: na rok pierwszy z zoologii przegląd głównych form zwierzęcych (wół, jako przedstawiciel ssących, kura jako przedstawicielka ptaków, jaszczurka jako przedstawicielka gadów, żaba jako przedstawicielka płazów, karp jako przedstawiciel ryb, chrabaszcz jako przedstawiciel owadów, krzyżak jako przedstawiciel pajaków i t. d. str. 39—65) z botaniki: najpospolitsze rośliny (len, bluszcz, powój, lilia, dąb i t. p.) których rozpatrzenie doprowadzić winno do znajomości najważniejszych części roślin — nauka prowadzona być winna, o ile tylko można, na żywych okazach; dobry nauczyciel niekiedy nawet zmieni książkę, wybierając do wykładu inną roślinę niż wskazana przez autora, jeśli uczniowie ją mają w swoim ogrodzie, albo na wycieczce łatwo mogą znaleźć, podczas gdy tamta jest rzadszą w danej okolicy, a więc mniej dla nich dostępną (odnośny materiał str. 113—154). Kurs ten rozkładamy tak, iżby zoologię przechodzić *wyłącznie w zimie* (od listopada do marca), botanikę zaś na jesieni i na wiosnę (wrzesień i październik, potem: marzec, kwiecień, maj, czerwiec). Mineralogii w tym roku nie poruszamy; natomiast byłoby dobrze po wyczerpaniu wskazanego wyżej materiału przejść z dziećmi niektóre wiadomości z fizyki, chemii i fizjologii konieczne do zrozumienia warunków życia istot żywych. Zatem w pierwszym kwartale roku szkolnego, po wyzyskaniu końca lata i początków jesieni na botanikę (zajęcia koło lnu w tej porze same niejako nastęrczają ten przedmiot zwłaszcza na wsi) a przed rozpoczęciem zoologii, poświęcić należy kilka lekcji na naukę o budowie ciała ludzkiego (opuszczając oczywiście rzeczy za trudne dla dzieci w tym wieku); w końcu zaś roku szkolnego dobrze byłoby (jeśli czasu na to starczy) podać główne dane ze wstępu „O rzeczach, z których się ziemia składa” oraz z rozdziału: „Od czego zależy życie zwierząt i roślin,” który jest niejako

uogólnieniem tej nauki. W drugim roku materyał rozdzielił w ten sam sposób, tylko traktować go będziemy obszerniej, a więc powtórzymy rozdziały wstępne, biorąc tym razem szczegóły, które były pominięte poprzednio; z zoologii przejdziemy część drugą i trzecią (str. 66—113); z botaniki wszystkie pozostałe rozdziały, oraz krótki zarys mineralogii tak, iżby w końcu roku uczniowie poznali całość przedmiotu, wyłożonego w książce Rostafińskiego.

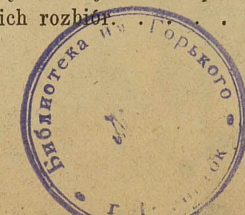
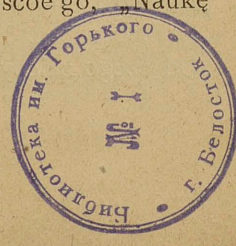
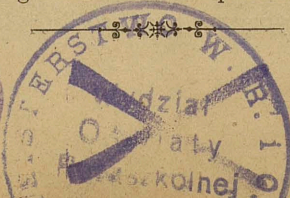
Dla dzieci lat 12—13 przedmiot nauki o przyrodzie stanowi elementarny kurs fizyki, a równolegle z nim systematyczny kurs zoologii. Jako podręcznik do pierwszego: „Początkowa nauka fizyki“ Wł. Natansona. Pod względem wykazania tożsamości wszystkich sił przyrody, omawianych w fizyce, podręcznik ten nie ma równego sobie w naszej literaturze. Niewielkie rozmiary czynią go również nader odpowiednim. Ze względu wszakże na szczupłość tej książeczki (niespełna 8 arkuszy druku) pominięto w niej niejedno doświadczenie, niejedno spostrzeżenie dla dzieci dostępne i zajmujące. Właściwem tedy będzie — w miarę czasu i możliwości — uzupełniać ten kurs materyałami z innych podręczników, poniżej wymienionych. Bardzo przystępnie i z zastosowaniem do „Nauki w domu“ są napisane „Wiadomości początkowe z fizyki“ przez St. Kramsztyka, w dwóch książeczkach. Do zoologii może posłużyć „Podręcznik zoologii dla młodzieży od lat 10 do 14“ d-ra Nusbauma.

Dla dzieci lat 13—14. Dalszy ciąg elementarnego kursu fizyki, a równolegle systematyczny kurs botaniki. Za podręcznik służy: Botanika dla klas niższych Rostafińskiego. Ze zdolniejszymi uczniami t. j. z takimi, którzy mogli całą fizykę elementarną przejść przez rok jeden, można już rozpocząć kurs obszerniejszy, do którego mamy: fizykę Avery, Pólkotyckiego, chemię Roscoe'go, „Naukę o ziemi, słońcu i gwiazdach“ Heilperna.



SPIS RZECZY.

- | | |
|--|------|
| | Str. |
| 1. Nauka w domu. Cel i zakres naszej pracy.—Różnica pomiędzy nauką domową a szkolną.—Uwzględnienie indywidualności dziecka.—Obserwacja systematyczna i przygodna.—Rachowanie się z warunkami, w jakich odbywa się nauczanie i z niezależnymi od nas okolicznościami. | 5 |
| 2. Porozumienie rodziców i nauczycieli. I. Obowiązki rodziców: przedwstępna umowa, wybór nauczyciela lub nauczycielki, współdziałania: a) dla dobra dzieci; b) dla własnej korzyści; c) dla dobra nauczycieli. II. Obowiązki nauczycieli, odpowiednie wykształcenie, takt w postępowaniu, ustępstwa dla wymagań pracodawców | 10 |
| 3. Z pokoju dzieciennego do szkolnego. Kiedy i w jaki sposób rozpoczynać naukę? — Nauka przedwczesna.—Uczenie zabawką.—Obecność młodszego dziecka przy lekcjach rodzeństwa.—Wybór miejsca i czasu.—Postępowanie nauczyciela w pierwszych dniach nauki | 19 |
| 4. Czem się kierować przy układaniu programu? Cel nauczania.—Główna wada naszych programów.—Ilość wiadomości faktycznych.—Harmonijny rozwój wszystkich zdolności.—Budzenie wielostronnego interesu.—Rozkład treści nauczania na lata nauki.—Czem się kierować przy wprowadzaniu nowych przedmiotów? | 26 |
| 5. Metoda nauczania. Zasada pogłębowości i jej zastosowanie: okazy, modele, ryciny, opowiadania, opisy.— <i>Apercepcja</i> : warunki przyswajania i wiązania wyobrażeń.—Potrójne źródło tych wyobrażeń w rzeczywistych doświadczeniach ucznia, w wykładach innych przedmiotów, w poprzednich lekcjach tegoż samego przedmiotu. <i>Metoda indukcyjna i dedukcyjna</i> : zasada przechodzenia od bliższego do dalszego, od znanego do nowego, od przedmiotów i faktów do pojęć abstrakcyjnych, wnioskowanie i zastosowania. <i>Zasada koncentracji</i> . Potrójna postać koncentracji: skupienie całej nauki około jednego punktu, związek między przedmiotami pokrewnymi, koncentracja w obrębie pojedynczego przedmiotu.—Ograniczenie koncentracji przez inne zasady metodyczne. <i>Stopnie formalne</i> . Zarzuty im stawiane, ich rozbiór | 35 |



6. **Martwe księgi.** Rola podręczników w nauczaniu. — Podręczniki metodyczne ze wskazówkami dla nauczyciela. — Zbiory zadań i ćwiczeń. — Podręczniki dla ucznia. — Sposób użycia książek wszystkich tych trzech kategorii. 47
7. **Plan nauki.** Lekkość traktowania tej kwestyi w praktyce. — Długość pojedynczej lekcji ze względu na wymagania dydaktyczne i trwałość uwagi dziecka. — Porządek lekcji różnych przedmiotów ze względu na ich rodzaj, oraz na indywidualność ucznia. 53
8. **Wzory planów:** I. Na pierwszy rok nauczania. II. Dla dziewczynki 10-letniej. III. Dla uczennicy 13—15-letniej. 61
9. **Nauczyciel wobec indywidualności dziecka.** 1. Dzieci żywe i swawolne. — Główna ich wada: nietrwałość uwagi. — 2. Dzieci rozpieszczone. — Skłonność do płaczu i grymasów. — 3. Dzieci zahukane. — Ich skrytość i nieśmiałość. — 4. Dzieci apatyczne. — Brak interesu dla nauki, wady pamięci, brak wyobrażeń i samodzielności. — 5. Dzieci wyjątkowo niezdolne. 66
10. **Wspólna nauka kilkorga dzieci.** Jednoczesne uczenie dzieci starszych i młodszych. — Jednoczesne nauczanie dzieci jednakowo przygotowanych. — Jak postępować wobec nierównego uzdolnienia i rozwinięcia umysłowego dzieci, uczących się wspólnie? Karność przy wspólnem nauczaniu. 78
11. **Jedność w nauczaniu.** Nierówności wykładów prowadzonych jednocześnie przez kilka osób. — Potrzeba wzajemnego porozumienia się. — Dziennik wspólnie prowadzony. — Wzór dziennika. 84
12. **Jak należy przygotowywać do szkoły?** Niektóre przyczyny niepowodzeń przy egzaminach szkolnych. — Jak przygotować dziecko, aby w szkole było dobrym uczniem. 89
13. **Zadawanie lekcji.** Cel zadawania lekcji: utrwalenie wykładu w pamięci ucznia. — Odkąd należy zadawać lekcję z książki? — Ile i jak zadawać? — Zadawanie ćwiczeń piśmiennych. — Znaczenie wychowawcze samodzielnej pracy ucznia. 95
14. **Pomoc rodziców po za godzinami lekcji.** 102
15. **Dzienniczek ucznia.** I. Stopnie w nauczaniu domowem. — Znaczenie im przypisywane, jako: nagroda pilności lub kara za lenistwo, zachęta do nauki, środek kontroli dla nauczyciela, sposób porozumienia się z rodzicami. — Uje-

- mne strony stawiania stopni. — W jakim razie nauczyciele mogliby osiągnąć korzyść ze stopni stawianych swym uczniom? — Wyniki tego rozbioru. 105
16. **Przerwy w nauce.** Dzieci, które za wiele mają przerw i dzieci, które wcale ich nie mają. Potrzeba drogi pośredniej między temi dwiema ostatecznościami. — Wakacje letnie. — Ferie świąteczne. — Częste opuszczanie lekcji pojedynczych. — Jak zaradzić złym następstwom przerw w biegu nauczania? 115
 17. **Zmiana nauczyciela.** Niekorzystne strony zmiany nauczyciela. — Środki zaradcze. — Jak należałoby postępować z nowymi uczniami? — Pierwsze poznanie, egzamin, umysłne próby nad pamięcią, uwagą, szybkością pojmowania i t. p. — Zjednanie dziecka i ustalenie swej powagi. — Jak naprawiać błędy poprzednich nauczycieli? — Sposób powtarzania części nauki niedostatecznie przyswojonych. 123
 18. **Wady nabyte przez uczniów.** 1. Umysły, znarowione zbyt obszerną a powierzchowną nauką. — Ich właściwości: rozproszenie uwagi i brak stałego interesu w jakimkolwiek kierunku. — 2. Uczniowie pilni, przyzwyczajeni do kucia; brak samodzielności. — Różnorodność charakterów wśród „wzorowych“ dzieci: natury bierne; usposobienia sumienne, skrupulatne i drażliwe; charaktery obowiązkowe lecz oschłe; umysły ciasne a zarozumiałe. — 3. Dzieci, które nie chcą się uczyć. — Ich wady: rozmyślna nieuwaga, nieprawdomówność, lenistwo. — 4. Dzieci niedołążne. 129
 19. **Wskazówki do nauczania poszczególnych przedmiotów.** Cel i zakres tej części naszej pracy. 139
 20. **Religia.** Cel wykładu religii. — Rodzaj materiału. — Sposób jego opracowania. — Program wykładu religii w kursie elementarnym. — Najważniejsze podręczniki. 139
 21. **Język polski.** Cel nauki języka. — Wielostronny interes, który budzi. — Główne działy nauczania: lektura i ćwiczenia. — Uzupełniające działy nauczania: gramatyka i stylistyka. — Czytanie mechaniczne i rozumowe. — Objasnienia. — Wybór ustępów do czytania ze względu na wartość ich pedagogiczną i literacką. — Wykład gramatyki; zmiany, jakie zaszły w jego metodzie. — Potrzeba łączności wykładu gramatyki z innymi dziełami nauki. —

- Wykład stylu.—Znaczenie ćwiczeń piśmiennych.—Najlepiej odpowiadające potrzebom podręczniki 144
22. **Język ruski.** Wybór podręczników.—Nauka czytania, akcent.—Nauka pisowni.—Nauka gramatyki. 153
23. **Języki obce.** Ich cel formalny i materalny.—Dwa prądy w nauczaniu: metoda gramatyczna i naturalna (poglądowa).—Główne zasady nauczania języków obcych.—Niektóre podręczniki 159
24. **Kaligrafia.** Cel tej nauki.—Główne zasady w niej obowiązujące: podział kursu, opracowanie lekcji.—Względy higieniczne.—Pismo pochyłe czy prostopadłe?—Rada dla tych, którzy nie mogą lub nie chcą zdecydować się na reformę radykalną 163
25. **Rysunki.** Dwa ich rodzaje.—Różne metody ich prowadzenia, zalecane w odpowiednich podręcznikach.—Ogólne zasady metodyczne. 170
26. **Nauka o rzeczach.** Dla czego pomijamy szczegółowsze rozpatrzenie zasad, obowiązujących w jej prowadzeniu?—Dzieło J. Wł. Dawida.—Później wydane podręczniki do nauki o rzeczach 174
27. **Arytmetyka.** Punkty za mało dotąd ustalone w wykładzie arytmetyki.—Metoda Grubego—odstępstwa od tej metody, które wprowadziła praktyka ostatnich czasów.—Łączność arytmetyki z geometryą.—Metoda wykładu tej ostatniej.—Podręczniki dla ucznia i nauczyciela 176
28. **Geografia.** Rozpoczęcie wykładu od najbliższego otoczenia.—Potrzeba kursów koncentrycznych, z którychby każdy stanowił całość.—Środki do uzmysłowienia wykładu.—Działanie na wyobraźnię: barwne opisy, czytanie podróży.—Pierwiastek rozumowy w nauczaniu geografii.—Podręczniki 180
29. **Historia.** Sprzeczność zapatrywań na wykład tego przedmiotu.—Główne zasady wykładu.—Podręczniki 183
30. **Nauki przyrodnicze.** Ich cel i metoda wykładu.—Podział materiału na lata nauczania.—Podręczniki do każdego działu 188



10049