

Biblioteka Pedagogiczna w Radomiu
nr inw.: K - 58602



BGZs 58602

SKARBNIKA PEDAGOGICZNA.

IV.

BRONISŁAW TRENTOWSKI
CHOWANNA

PODAŁ W CELNIEJSZYCH
WYJĄTKACH I OBJAŚNIŁ
W. OSTERLOFF.



olski
lit

1922

NAKŁADEM KSIĘGARNI LUDWIKA FISZERA w ŁODZI.

DRUKIEM GŁOWA I MAZURKIEWICZA w ŁODZI.

GZ



58602
39(094)

TRENTOWSKI i CHOWANNA.

I.

„Bronisław Ferdynand Trentowski urodził się 21 stycznia 1808 r. we wsi Opole pod Włodawą na Podlasiu. Dzieciństwo spędził na wsi, w Kopcach pod Łosicami. Był już chłopcem ośmioletnim, kiedy ojciec jego, Leon Trentowski, człowiek wykształcony, ale niezamożny, przeniósł się do Łukowa, gdzie został wójtem gminy oraz rządcą folwarku rządowego czyli t. zw. starostwa. Młody Bronisław chodził w Łukowie do szkoły sześcioklasowej, utrzymywanej przez pijarów. Zwrócił uwagę nauczycieli zdolnościami, pracowitością i wcześniej okazał powołanie pisarskie. Wyższe klasy kończył w liceum warszawskim. Na kierunek studjów uniwersyteckich młodego maturzysty, duży wpływ wywarł jego ojciec. Trentowski mówi o nim, że był „dawnym uczniem Kanta”, oraz wyznaje, iż go ojciec do studjów nad filozofją „szczególniej zachęcił”. W braku wydziału filozoficznego na uniwersytecie warszawskim zapisał się w r. 1826 na wydział filologiczny. Lecz „filologja była mu tylko drogą, wiodącą do celu”. Mistrzem Trentowskiego staje się Kazimierz Brodziński. Pod jego wpływem młody student poczyną się zastanawiać nad koniecznością samodzielności i narodowości we wszelkich dziedzinach życia umysłowego. Wtedy to zapewne rodzi się w jego głowie idea stworzenia systematu filozofji narodowej. Wówczas również powstają pierwsze jego prace literackie: przekłady „Narzeczonej z Messyny” i „Don Carlesa” Schillera, oraz rozprawka p. t. „Eufonja języka polskiego”, wydrukowana w „Pamiętniku umiejętności moralnych i literatury”.

Bezpośrednio po opuszczeniu murów uniwersyteckich, Trentowski 10 września 1829 r. otrzymuje nominację na zastępcę nauczyciela czteroklasowej szkoły wydziałowej w Szczuczynie z płacą roczną 225 rubli. Wykładał tam historję polską i powszechną, języki

starożytne oraz literaturę polską w klasach wyższych. Pozostawał w Szczuczynie w ciągu roku szkolnego 1829/30, nie ustając w pracy nad uzupełnieniem wykształcenia własnego.

Po krwawej nocy 29 listopada 1830 r. filozofujący nauczyciel szczuczynski przedzierzgnął się nagle w szeregowca wojska narodowego. Trentowski stanął do apelu wraz z „doroślejszymi” uczniami swej szkoły. Służył w ułanach. Po upadku powstania 5 października 1831 r. przeszedł wraz z korpusem generała Rybińskiego granicę pruską. Rząd pruski zmuszał emigrantów do wyjazdu do Francji lub do powrotu do kraju. Trentowski pragnął zostać w Niemczech, aby studjować filozofję na uniwersytetach niemieckich. Przyjął więc miejsce nauczyciela w domu chłopca pruskiego w Jungfer nad morzem Bałtyckiem.

Po upływie pięciu miesięcy, kiedy nadeszły z domu pieniądze, a sołtys wsi pruskiej wydał „moralności świadectwo”, udał się na uniwersytet do Królewca. Po dwóch miesiącach wykryto jednak, że należał do powstania, i Trentowski musiał Prusy opuścić. Daremnie starał się o przyjęcie do uniwersytetu w Lipsku i Jenie. Okazano mu gościnę dopiero w Heidelbergu, gdzie też „odwiedzał prelekcje przez dwa półrocza”. Wreszcie na jesieni 1833 roku osiedlił się na stałe we Fryburgu badieńskim.

Trentowski uczęszczał na wykłady uniwersytetu fryburskiego aż do końca roku akademickiego 1835/6, borykając się z nędzą, zwykłą dolą emigranta polskiego. Jednak się nie poddał. Otuchy i zachęty do pracy dodawała mu nadzieja otrzymania katedry profesorskiej we Fryburgu. W tym celu po uzyskaniu stopnia doktorskiego w r. 1836 ogłasza on pierwsze swe dzieło filozoficzne w języku niemieckim. Jego tytuł: Grundlage der universellen Philosophie (Podstawy filozofji powszechnej). W pięknej przedmowie stara się usprawiedliwić przed rodakami, że pisze w języku obcym. „Ale ty, moja droga, moja niewypowiedzianie umiłowana Ojczyzno, ty raj u mój, z którego zostałem wygnany, nie gniewaj się na twego syna, że pisze nie w twoim języku! Nieszczęśliwa, uciśniona, gorzko płacząca sieroto! — tobie mógłbym większe wyświadczyć usługi, niż obcemu krajowi, który tak w geniusze bogaty! Któż jednak panem jest swojego losu?” Niestety, przedmowa do następnego dzieła niemieckiego, które się pojawiło o trzy lata później, jest trzymana już

w odmiennym tonie. „Autor”, — czytamy tam — „wygnany ze swej drogiej, lecz bezgranicznie nieszczęśliwej ojczyzny, ocalił jedynie swą cześć oraz poczucie niewinności. Bóg ulitował się nad nim i pozwolił mu znaleźć nową ojczyznę i co za ojczyznę?” Ojczyzną tą były... Niemcy.

Trentowski ożenił się był z Niemką, przyjął poddaństwo w Wielkiem Księstwie Badeńskim i dzięki poparciu wpływowych przyjaciół-Niemców, został docentem prywatnym filozofji na uniwersytecie fryburskim. Wszystko to zacieśniło węzły, łączące młodego filozofa z niemieczyzną. Pióro Trentowskiego mogło być niepowrotnie dla Polski stracone. Wywołało to pewne zaniepokojenie w kraju i na emigracji. Mickiewicz, jeszcze w 1839 r. w liście pisanym z Lozanny, zachęcał Trentowskiego do pisania w języku polskim: „bo dla filozofa” — powiadał — „równie, jak dla wojownika, w ojczyźnie odkryja się środki i siły, o których on sam zgóry wiedzieć może”.

Szczególną jednak zasługę przyznać tu należy Karolowi Libeltowi. Jego oceny pierwszych prac Trentowskiego były bardzo przychylne. Mimo to w roku 1840 nie zawahał się zarzucić docentowi fryburskiemu wprost apostazji narodowej. Wezwanie jeszcze ułatwił Trentowskiemu drukowanie rozpraw filozoficznych w języku polskim. Za jego to z pewnością sprawą filozof nasz otrzymał zaproszenie do współpracownictwa w poznańskim „Tygodniku literackim”. Trentowski w numerze 43 „Tygodnika” z roku 1840 odpowiedział oświadczeniem, że „ma szczerą chęć od dnia dzisiejszego przynajmniej tyle wydać po polsku, ile wydał po niemiecku i ile wyjdzie, ponieważ już gotowe i napisane”. (Trentowski ma tu na myśli swoją „Myślinię”, którą opracował przedewszystkiem po niemiecku). Od wyłącznego poświęcenia się twórczości literackiej w języku polskim powstrzymywała go jeszcze nadzieja otrzymania profesury we Fryburgu lub Bazylei. Nadzieja ta jednak rychło się rozviała. Trentowski, zniechęcony do uniwersytetu, porzucił w roku 1843 nawet docenturę prywatną, ażeby do niej już nigdy nie powrócić. Wówczas patrijoci poznańscy zakrzętnęli się około zapewnienia odzyskanemu dla polszczyzny filozofowi pomocy materialnej. Następuje najszcześniejsza epoka w twórczości Trentowskiego. Cały szereg artykułów, rozpraw, traktatów filozoficznych, wreszcie dwa dzieła kapitalne: „Chowanna czyli system pedagogiki narodowej”, Poznań 1842 (wydanie drugie w 1845 r.),

oraz „Myślini, czyli całokształt logiki narodowej”, Poznań 1844 r.: — oto plon z tych czasów. A wszystkie te dzieła zmierzają do jednego celu. Chcą pogodzić sprzeczności, panujące w filozofji Europy zachodniej, przez oparcie się na pierwiastkach nowych, stanowiących cechę oryginalną umysłowości słowiańskiej, a polskiej przedewszystkiem. Stąd „narodowość” nie tylko pedagogiki, lecz nawet metafizyki i logiki. Poglądy śmiałe i nowe zyskały Trentowskiemu rozgłos niebywały. Zwłaszcza zakazaną w Królestwie i Galicji „Chowanę” przemycano przez granicę narówni z pismami Mickiewicza.

Rząd pruski ograniczył się do wydalenia Trentowskiego z Poznania, po wygłoszeniu przezeń w lipcu 1843 r. odczytu publicznego p. t. „Powstanie Wielkopolan czyli pięć politycznych widzeń!” Poza tem policja pruska w roku 1844 skonfiskowała cały nakład „Myślini”; jednakże cenzura w Berlinie wkrótce tę konfiskatę zniosła.

W epoce przed rokiem 1846 sława Trentowskiego dosięgła szczytu, a jednocześnie, jak to często bywa, i swego przesilenia. Na horyzoncie politycznym poczęły się zbierać chmury gromami ciężarne. Po rzezi galicyjskiej znikł spokój duszy, niezbędny do zajmowania się filozofją. Polityka pochłonięła wszystkich. Materjalne położenie filozofa zostało zachwiane. Pośpieszył mu z pomocą Zygmunt Krasiński, z którym Trentowski w tym właśnie czasie nawiązał korespondencję. Największy filozof wpośród poetów polskich, który już dla Słowackiego był „archaniołem wiary”, stał się prawdziwym duchem opiekuńczym dla niedoszłego poety wpośród filozofów. Na wieść o ruchu w Krakowie Trentowski podążył do tej prastarej stolicy. W „Gazecie krakowskiej” roku 1848 czytamy: „W zeszłą środę (5 kwietnia) rozbiegła się wieczorem późnym wieść, że jeden z przybyłych koleją żelazną jest Bronisław Trentowski, ten Trentowski, którego imię tak uczciwie, tak świetnie od tylu lat już brzmi w ustach i sercu rodaków. Więc tłumnie zebrali się mieszkańcy miasta naszego przed oberżą Pollera, by powitać szanownego filozofa w murach naszych. Trentowski wyrazami rzewnemi podziękował za te oznaki serdecznego przywiązania. Gdy nazajutrz na prośby krakowian szanowny nasz Bronisław ukazał się w amfiteatrze nowodworskim wśród ciżby nieprzeliczonej publiczności, a wielbicieli swoich, jeden z zacnej naszej młodzieży uczył ukochanego gościa piękną, a pełną treści przemową, poczem Trentowski odezwał

się rozprawą, roztaczając w niej pochodź idei socjalnej przez czasy starożytnej, średniej i nowożytnej historii. Obrzucony kwiatami, obdarowany wieńcami, Trentowski pożegnał publiczność, przyrzekając, iż dwa razy na tydzień odbywać będzie publiczne lekcje treści politycznej. Lekcje te przerwane zostały rozporządzeniem rządu austriackiego z 27 kwietnia, wydalającym wszystkich emigrantów z Krakowa.

Trentowski udaje się do Frankfurtu nad Menem, gdzie do połowy maja obradował parlament niemiecki. Że brał czynny udział w sprawach politycznych, dowodem jego podpis na adresie komitetu narodowego polskiego, złożonym Zgromadzeniu narodowemu niemieckiemu a żądającym, aby Zgromadzenie orzekło się w imieniu całych Niemiec za przywróceniem niepodległości Polski. Wkrótce jednak powraca on do Fryburga i oddaje się działalności pisarskiej.

Nadzieje powrotu do kraju i otrzymania katedry na Wszechnicy Jagiellońskiej rozwiały się zupełnie; filozofowi naszemu sądzono było pędzić do końca żywot emigranta. Wstrząśnienia przeżyte w r. 1848 odbiły się fatalnie na jego zdrowiu. Upadek wszystkich nadziei, reakcja, rozpoczynająca się w całej Europie, przygnębiły go doreszty. W roku 1849 Trentowski zapada na ciężką chorobę nerwową, która mu na lat siedem wytrąciła pióro z ręki, pozbawiając jedynego środka zarobkowania.

Po wyzdrowieniu, nastął drugi okres wzmózonej działalności pisarskiej naszego filozofa. Podczas długoletniej bezczynności przymusowej pogląd jego na świat i ludzi uległ dość głębokiemu przeobrażeniu w kierunku mistycyzmu spekulacyjnego. Trentowski posiadał poczucie większej głębi i dojrzałości. „Dzisiaj choroba nerwowa”, — pisze on we wstępie do „Panteonu”, — „to tyle co za dawnych czasów żywot na pustyni, gdzie skupiało się w sobie, co rozproszyłoby się w rozległym, a co chwila odmiennym świecie”. I osoba pisarza i rzecz jego wzmogła się, dojrzała. Duch się wyklarował, jak stary miód. Trzytomowy „Panteon wiedzy ludzkiej” stanowi najwybitniejsze dzieło, jakie nasz autor stworzył w tem usposobieniu ducha. Poza tem napisał jeszcze kilka rozpraw drobniejszych, brał udział w pracy nad Słownikiem języka polskiego (Wilno, 1861 r.), wreszcie wykończył wielkie dzieło teozoficzne p. t. „Bożyca”.

Lecz prawie nie drukował. Reakcja umysłowa, szerząca się po całym kraju, usposobiła społeczeństwo wrogo względem wszelkiej filozofii samodzielnej.

Nędza zmusiła Trentowskiego w 1859 roku do wyjazdu do Paryża. Bawił w tem mieście 13 miesięcy, poszukując nowych źródeł utrzymania. Zamierzał otworzyć pensjonat dla młodzieży szkolnej. Rozpoczął wykłady publiczne o estetyce oraz „o przeznaczeniu wyższych warstw społecznych”. Brał czynny udział w życiu emigracji. Zetknięcie z ziolkami podnieciło go i orzeźwiło. Pod koniec jednak pobytu w Paryżu ciężko się rozchorował z przepracowania i musiał powrócić do Fryburga.

W tem mieście upłynęły Trentowskiemu ostatnie lata życia. Stan jego zdrowia pogarszał się coraz bardziej. Przed samą śmiercią napisał jeszcze po niemiecku rzecz o wolnomularstwie, do którego przez pewien czas należał. Umarł dnia 16 czerwca 1869 r., przeżywszy lat 61.

Uczeni niemieccy, towarzysze i uczniowie, oddali należny hołd zasłudze, odzywając się z serdecznem uznaniem o uczciwej pracy nieboszczyka, którego grób kwiatami zasypano. W kraju wiadomość o śmierci filozofa przebrzmiała bez echa¹⁾.

II.

Przed nami cztery duże tomy. Właściwie tylko 2 po 2 „poszyty”, ale objętość pierwszych 2 czyli tomu I wynosi str. 785, 2 następnych czyli tomu II — str. 1119. Tak się przedstawia „Chowanna” zewnętrznie pod względem objętości.

Czytamy kartkę tytułową: *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży. Poznań 1842.* Po kartce tytułowej w tomie I dedykacja taka: *Ukochanej matce ojczyźnie poświęca dzieło to jeden z jej wiernych synów.*

Dalej: „przedślowie”. Autor tłumaczy się dlaczego użył tego wyrażenia, zamiast „przedmowa”. Dalej pisze: „Kochamy dzieci nasze, ale tem nie różnimy się wcale od zwierząt. Wszakże nietylko zwier-

¹⁾ Trentowski Bronisław Ferdynand. Opracował Bogdan Nawroczyński (Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej).

zący swe szczeniaki, lecz nawet ptastwo kocha swe pisklęta”. „Miłość dzieci jest prawem natury”. „Zwierzę jednakże nie dba o przyszłość swych szceniąt, bo żyje li w bieżącej chwili i nie zna różnic między wczoraj a jutrem. Dla niego jest jedynie *dzisiaj*. Zaledwie tedy wykarmiło luby swój przychówek, zapomina o nim wnet, opuszcza i zostawia swemu losowi. Dobrze, iż Opatrzność teraz nad nim czuwa.

Człowiek zaś ma rozum, ogląda się przeto na przyszłość swych dzieci i stara się im szczęście zapewnić. Kto tego nie czyni i dzieciom pozwala rosnać, jak młodej oborze lub owczarni, jest zwierzęciem. Zaczem koniecznym obowiązkiem jest rodziców, chcących być ludźmi, troszczyć się o przyszłe szczęście swych dzieci.”

„Jakim sposobem dziatkom naszym zapewnić szczęście? Niedosć jest zostawić im skrzynię złotem ciężarną, z którejby później esencje życia czerpały: bo majątek taki mają wszystkie zwierzęta, znajdujące tak łatwo swe pożywienie: bo człowiek nie przeznaczony jest tylko dla brzucha, bo kto li dla użycia świata żyje, ten nie wart boskiego powietrza, ten jeszcze jest gonącym za samiecą mamoną, głupim zwierzem.

Chcąc dziatkom zapewnić szczęście, potrzeba je dobrze wychować. Jak je dobrze wychować? Na to właśnie ma odpowiedzieć nasza Chowanna. Miłe jest nam dziatek naszych szczęście; miłym nam również przedmiot Chowanny być powinien. Od wychowania dzieci nadzwyczaj wiele zawisło. Dzieci nasze są przyszlą Polską, Europą, są przyszlą ludzkością. Działając na nie, działamy na świat naszych następców, w którym sami żyć nie będziemy. Jak je wychowamy, takimi się staną, a więc obrońcami lub zdrajcami ojczyzny, ludzkości ozdobą lub hańbą. Ozdoba ta lub hańba spadnie wkońcu na naszą głowę, bo byliśmy pierwiastkową jej krynicą. W takim razie chwala nam lub biada przed Bogiem i Jego ostatecznym sądem! Niewypowiedzianie zatem ważna jest treść Chowanny”.

„Dziecko jest młodym człowiekiem, a człowiek jest dla człowieka najtrudniejszą zagadką”. Wiedzieli o tem dobrze już starożytni Grecy, głosząc Apollina wyrok: „Poznaj siebie samego!” ostatecznym celem wszelkiej mądrości ludzkiej. Chcąc poznać siebie samego, trzeba znać całe społeczeństwo, czyli człowieka wogóle, ponieważ jesteśmy jego objawem, a chcąc poznać człowieka, trzeba znać całą naturę, cały świat ducha, całe istnienie; bo człowiek jest tego

wszystkiego kwiatem i koroną, lubo nie zawsze z diamentem, przynajmniej z jemióły; chcąc wreszcie poznać stworzenie całe trzeba znać twórcę, bo ten jest jego przyczyną. A więc odprawić musisz podróż do nieba i poznać Boga, podróż po wszystkich przestworzach istnienia i poznać byt w całości nieskończonej, nim poznasz człowieka. Dziecko jest także człowiekiem, a zarazem rzecz to nielada, dobrze je wychować, trzeba je znać, a pragnąc je znać, trzeba znać człowieka, a zatem wszystko na świecie t. j. być nie-niepospolitym filozofem. Niepodobna też pisać pedagogiki, jako umiejętności, w głąb swego przedmiotu zagląającej, bez antropologii, teologii, pewnej znajomości sztuki lekarskiej, bez etyki i bez mnóstwa innych nauk, słowem bez filozofji. Pedagogika praktyczna, z tej lub owej izby dziecinnej t. j. z natury zdjęta, nie jest wcale umiejętnością¹⁾, ale w najszcześniejszym razie dobrym dla niej materiałem. W tej Saharze, równie jak we wszystkich innych osamotnionych puszczech doświadczeń, żaden wiatr życia nie wieje i słońce zbawienia nie świeci! I jakimże sposobem można mówić np. o kształceniu pamięci, rozumu, uczucia i t. p. nie wiedząc, czym jest właściwie pamięć, rozum, uczucie? Byłoby to tak o rzeczy swej prawić, jak ślepy o kolorach. Żądając zaś dowiedzieć się, czym jest pamięć, rozum, uczucie, trzeba filozofować. Stąd pokazuje się, że niema dobrej pedagogiki bez filozofji. Chowanna nasza ma tem więcej zawierać w sobie filozofji, gdyż jest nietylko pedagogiką, lecz nadto systemem pedagogiki”.

Dalej autor występuje przeciw powszechnemu uprzedzeniu inteligentnego ogółu względem filozofji i pisze: „Żebyś więc drogi bracie, książki tej, jak się spodziewamy, prawdziwie pożytecznej, bez dalszego czytania w kącie rzucił, oświadczam ci, że nasza filozofja jest filozofją polską, z głowy i piersi polskiej zaczerpniętą i zupełnie się różni od filozofji niemieckiej, że nie goni, ani za samą ideą, co nazywasz poczęści słusznie czechem widziadłem, ani też samą umarłą realnością, którą możesz ćwiartować na stole, ale raczej za rzeczywistością i życiem: że jest syntezą t. j. praktyką i teorią społeczną. Tem jest ona wszędzie, a szczególnie w Chowannie. Język jej, ile podobna łatwy i zrozumiały. Zapewniam Cię zatem,

¹⁾ Umiejętność = nauka.

że odetchniesz słodko przed modrzewiem tej filozofji, jak Jan Kochanowski pod swą lipą, szczególnie zaś wtedy, skoro sam jesteś drugim Janem Kochanowskim”. Autor wzywa czytelnika, aby się uczył filozofji, zapewniając go, że nauka ta bynajmniej nie jest trudna. Atoli dowodzi dalej, iż wymaga ona koniecznie znajomości pewnych wyrażen specjalnych, technicznych. Następnie na 50 stronicach wyklada terminologję filozoficzną własnego pomysłu. Stanowią ją prawie wyłącznie nowotwory lub też wyrazy po raz pierwszy w znaczeniu filozoficznym używane. Brzmia one najeczęściej dziwacznie, lubo nieraz wcale obrazowo i dosyć dźwięcznie, a wymagają długich wyjaśnień, których autor nie skąpi, dając przy nich czytelnikowi z konieczności pewne pojęcie o swej teorii filozoficzno-pedagogicznej. Kończąc rzecz, autor wyznaje: „Pisząc to dzieło rozkoehaliśmy się po raz drugi w prześlicznej ojczystej mowie, doznawaliśmy nader rzadkiego szczęścia, bo stojąc przy naszym niemieckim biurku, zdawało się nam, że jesteśmy wśród kraju naszego. Doświadczyliśmy na sobie, że mowa jest diamentem sercem w pojęciu i uczuciu ojczyzny”. W dosyć jeszcze długim „zakończeniu” przedślowia czytamy: „Dla jakich czytelników przeznaczamy Chowannę? Dla wykształconych lub pragnących się kształcić. Bliżej, dla myślącego ojca, ochmistrza lub nauczyciela, trudniących się wychowaniem młodzieży; dla ucznia uniwersytetu lub innego młodzieńca wyższej oświaty, chcącego poznać, co mu braknie i co mu jeszcze względem samego siebie uczynić wypada; dla kapłana, szczególnie zaś po parafjach wiejskich, w którego ręce złoży Bóg wychowanie ludu; dla każdego przyjaciela filozofji, antropologii, psychologii i umiejętności człowieka”. „*O kobietach prawiliśmy dość często i wiele, pisaliśmy przecież nie dla nich, bo przedmiot nasz straciłby na potrzebnej głębokości, a język nasz przyjąłby musiał więcej cukru i salonowej kokieterji. Mąż znajdzie jednak w Chowannie miejsc mnóstwo, które podać może małżonce swej do odczytania*”¹⁾.

„Rzecz nasza nie goni za głębokością wyłączną, lecz pragnie być rozmaita, jak życie, będące jej przedmiotem”.

„Gdyby przeciw nam kto z tem wyjechał, że nasza Chowanna za filozoficzna, będziemy to uważali za zaszczyt, który nas spotyka.

¹⁾ Są to słowa charakterystyczne dla poglądu Trentowskiego na kobiety.

My usiłowaliśmy przedmiot nasz przedstawić w całej pełni, co bez filozofji było niepodobna. *Wolno później, komu się podoba, zrobić z naszej pracy wyjątki ku powszechnemu użyciu;*¹⁾ nam szło o całość umiejętności organiczną, dająca się li złotym filozofji jedwabiem związać. Każdy filozof pisze tylko dla pewnej liczby wybranych”.

„Chowanna występuje inaczej niż wszystkie jej zagraniczne siostry, jest bóstwem polskim, nawet słowiańskim. Atoli nie wszyscy bracia słowiańscy są z każdej strony naszymi braćmi. Wiele szczepów słowiańskich nie wależyło nigdy za wolność i pokazują do dziś dnia względem niej obojętność”.

„Jeden z nich walczy ciągle za niewolę i zagraża swobodzie Europy²⁾. Polak żył zawsze dla wolności i czynił dla niej największe ofiary”. „W Europie całej cenią Polaka najwięcej ze wszystkich Słowian, gdyż on jeden, jako przyjaciel wolności, zdolny jest do światła i postępu³⁾. Nasza Chowanna jest słowiańska li pod względem na utwory romańskiego i germańskiego ducha, polska zaś najrzeczywiście. Przed każdym paragrafem wysyłamy całość przed treścią. Dobra to metoda w pismach filozoficznych. Jeżeli bowiem gmach po wierzechu naprzód obejrzał i w głównych zarysach myślą zatrzymał, wejdiesz do niego i rozglądać się będziesz po licznych komnatach bez obawy stracenia wątku. Kto pojął całość, ten pojmie tem łatwiej szczegóły. Skoroś przeczytał paragraf, rzucasz znowu okiem na treść, sterczącą wystawionemi literami na jego czele i obzieras się raz jeszcze, jak zachodzące słońce, na ziemię, „którą zwiedziłeś i opuścić myślisz”. A przeczytawszy wkońcu całe dzieło, rzucasz okiem polotnem na jego argumenty hetmańskie i ogarniasz ramionami twemi z łatwością miasto wielkie, przed tobą leżące, które już dobrze poznałeś. Tym sposobem także przypominasz sobie za lat kilka wszystko, skoro weźmiesz książkę do ręki. Gdyby wreszcie kto wedle naszego

¹⁾ Zatem sam autor pozwolił uczynić wyjątki z Chowanny i uznawał ich pożytek.

²⁾ Oczywiście, Rosjanie. I dziś jeszcze.

³⁾ Za czasów gdy Trentowski pisał Chowannę, Czesi byli, jak się później dopiero okazało tylko pozornie, całkiem niemczy, a o Słowianach południowych było jeszcze głucho w Europie.

pisma pedagogikę wykladał w jakim seminarjum nauczycielskiem, to podyktuje uczniom treść od nas sporządzoną, dalszy ciąg zaś czyta i własnymi myślami z bogaca lub krytykuje”.

„Część antropologiczną, psychologiczną lub filozoficzną wyprawiamy zawsze wprzód t. j. zaraz po treści, na czele paragrafu stojącej; oznaczamy ją zwykle naszym numerem pierwszym. Sądziłyśmy to za rzecz najstosowniejszą. Powiedzieć bowiem chcieliśmy naprzód, czem jest to lub owo np. rozum, rozsądek, wola, uczucie i t. d., a później, jak je w wychowaniu kształcić. Pytanie, czem jest nasz przedmiot, idzie przed pytaniem, jak przedmiot ten w dziecku rozwikłać, spodziewamy się przeto, iż postąpiliśmy zupełnie zwyczajnie. Gdybyśmy miast tego porządku wśród treści li praktycznej filozofowali, zmąciłibyśmy czytelnikom głowę i wszystko zwłaszcza przy pierwszym badaniu stałoby się mogło. Oprócz tego mieliśmy na względzie takiego brata Sarmatę, któremu nie idzie wcale o umiejętność, a który przecież chciałby się dowiedzieć, jak ma dzieci swe dobrze wychowywać. Temu wolno wypuszczać prawie z każdego paragrafu, a czytać następne numera, poświęcone praktyce. Wystąpić z pedagogiką, tym najogromniejszym śpiczlerzem znajomości człowieka, życia i światła, tym europejskim polotem długiego doświadczenia, jest to rzecz nielada. Zapyta się tedy nas czytelnik o kwalifikacje do takiego przedsięwzięcia i krzyknie nam może: Quo jure?¹⁾ Winniśmy mu odpowiedź. Znamy nieźle prywatne wychowanie, bo trudziłyśmy się niem lat pięć przeszło, nadto byliśmy nauczycielem szkół publicznych w kraju, a dziś czytamy akademickie prelekcje zagranicą. Młodzież więc była długo i jest jeszcze celem naszego badania. Wychowaliśmy także własne dziecię i wiemy, co to jest być ojcem. Spodziewamy się zatem, że nam nie zbywa na doświadczeniu. Życie nasze było dotąd igraszką losu; sądzymy przeto, iż posiadamy nieco znajomości ludzi i świata. Pomimo tego poświęciliśmy się filozofji, będącej najlepszym kluczem do naszej świątyni. Wreszcie mieliśmy przed sobą całe biblioteki pedagogiczne i staraliśmy się z nich korzystać. Tak tedy mamy otuchę że zrobimy niniejszem dziełem narodowi polskiemu istotną przysługę”.

¹⁾ Jakiem prawem.

„Prawie wszystkie dotychczasowe pedagogiki, wyjąwszy napisane przez filozofów, rozpadły się: na wychowanie dzieci fizyczne, religijne, moralne, estetyczne i naukowe. Podział taki przedmiotu pokazał się nam tylko z rzeczy zewnętrznej zdjętym, przypadkowym, nieusprawiedliwionym umiejętnie¹⁾. Słowem płytkim, a więc dla naszej Chowanny wcale nieprzydatnym. Budujemy tedy rzecz naszą na istocie człowieka t. j. na jego rozkładzie, składzie i wiązaniu w organiczną całość. Tym sposobem stała się część pierwsza naszej Chowanny porządnym systemem, jednakże nie tyle ścisłym, ponieważ treść jej, lubo nader zajmująca, mniej filozoficzna. Wszystkie trzy części stanowią jedną systematyczną całość”.

„Chowanna jest narodową pedagogiką, a jej celem jest dobre wychowanie dzieci naszych t. j. naszej przyszłej ukochanej Polski. Jak dzieci nasze masz dobrze wychowywać, skoro nie zwrócisz uwagi twej na tak zwane wady narodowe. Chętnie nie dotykałibyśmy tego drażliwego punktu, ale uznawaliśmy to wreszcie za nasz obowiązek właśnie z powodu, że pedagogikę polską piszemy, a tylekroć konieczność do tego zniewala. Zapewniamy jednak czytelników, że czyniliśmy to za każdym razem z prawdziwą boleścią serca i nie w chęci przemądrzałej nagany, ale w zamiarze polepszenia rzeczy, z najczystszej miłości Ojczyzny, gorąco pragnąc narodu naszego pomyślności i szczęścia. Oświadczamy tu głośno, ile zdołamy, że wady te uważamy za własne i będące przyczyną naszej katuszy. Wielkie ma naród nasz wady, ale i wielkie cnoty. Cnoty narodowe staramy się uwielbiać zagranicą, ale w polskiej Chowannie wolno, być może, powiedzieć o polskich wadach słówko. Lepiej jest nawet troszkę zdrasnąć, niż, zwątpiwszy zupełnie, rzec, jak nad trupem: *requiescat in pacem*”.

„Czytelnik, znający nasze pisma niemieckie, spostrzeże w Chowannie wielką różnicę co do stylu. W pismach niemieckich rozlewaliśmy się w olbrzymich falach majestatycznego morza, a w Chowannie płyniemy prawie wciąż cichym strumieniem. Jaka tego przyczyna? Styl piękny, szczytny i pełen widoczności należy w przewodzie do rzeczy w filozofji naszej nieodzownie potrzebnych, jest, że tak powiem, duchem, wypełniającym nerwową jej naturę, przeciw zawiś-

¹⁾ Naukowo.

też od przedmiotu. W dotychczasowych naszych pismach niemieckich, mówiliśmy wciąż o Bogu, o naturze, jako kielichu jednego wielkiego kwiatu, o starej jaskini wszelkiego życia, gwiazdami przybranej i odsłaniającej nam swe cuda szerokim potopem obfitości, słowem o rzeczach najgórniejszych, i jakże nie było starać się o zrobienie mowy swej wiernem zwierciadłem przedmiotu? Tu mówimy li o dziecku. Nie jest to przedmiot tytaniczny i wymagający Milтона¹⁾, ale przyjemny. Staraliśmy się jedynie, o przyjemność stylu. W pismach niemieckich musieliśmy malować rzeczy dla zwykłego oka niewidzialne; tu nie potrzebujemy przedmiotu naszego dawać w obrazach, bo on stoi przed nami w naturze i jest zupełnie widoczny.

Wreszcie ma naród nasz bardzo wiele pism, celujących potęgą i krasą stylu, pragnęliśmy zatem, by pismo niniejsze zacelować mogło swem bogactwem treści. Jednakże i Chowanna ma na szatach swych i zawojach dość często srebrne, złote, diamentowe gwiazdki i światła obłoczki. Prosimy czytelnika, zwłaszcza łagodniejszej duszy, by raczył przywyknąć do naszego stylu. Jest on częstokroć chropowaty, obrażający styl francuski, za śmiały. Nam chodzi o moc przedewszystkiem, reszta jest dla nas rzeczą poboczną. Nasze pióro jest, jak nam zewsząd zarzucają, za ostre i daje ciągle powód, że nas posądzają albo o sadzenie się w stylu, albo też, jeśli jesteśmy w polemice, o namiętność, ale nakoniec, jeśli mówimy o sobie, o zarozumiałość. Kto zna nas bliżej, tego niedostrzeże. Jest to wada jedynie pióra i my nie winniśmy temu istotnie, że czasem ciśniemy tam pioruny nawałnicy i gradu, gdzie kto inny zapaliłby może jedną małą raketkę. Świadomi tej wady, staraliśmy się w Chowannie wyrażać zbyt łagodnie, chociaż nam się wydawało, iż rzecz nasza więcej na tem straciła, niż zyskiwała!

Pochlebiamy sobie, iż od wszelkich marzeń pedagogicznych dalecy, ale trzymając się rzeczywistości, którą polecamy w filozofji naszej tak gorąco, przedstawiliśmy przedmiot w takiej okrągłości, a nie przepomnieliśmy najmniejszych drobnostek i *upominamy przeciw czytelnika, by pracę naszą jedynie za potrawę dla umysłu swojego*

¹⁾ Tytaniczny, olbrzymi i wzniosły zarazem: Milton, poeta angielski XVII wieku, autor poematu p. t. „Raj utracony”.

i za podniecie do własnej pracy uważał. My kochamy samodzielność, nie tylko własną, ale i cudzą, zachęcamy do niej naszych uczniów w Niemczech i dlategożbyśmy mieli inaczej względem czytelnika polskiego postępować? Jesteśmy ludźmi, a więc mimo najszczerzej chęci i mimo największej bacności błądzimy. Nie przysięgaj zatem na nasze słowa, bo te są verba homines¹⁾. Bodaj sam zatapiaj się we wskazanych ci przez nas głębinach, własnym genjuszem odkryw uchybienia nasze, popraw umiejętność i przebac po chrześcijańsku²⁾”.

Frejburg w Bryzgowje, dnia 1 maja 1841 r. Autor.

III.

Nawroczyński tak streszcza zawartość Chowanny: „Sam tytuł zapowiada, że Chowanna jest systemem pedagogiki. Z „Przedślowia”, umieszczonego na czele, dowiadujemy się, że system ten ma posiadać charakter filozoficzny. W istocie, całe to dzieło zbudowane jest na zasadniczych pojęciach filozofji Trentowskiego. Po wyłożeniu swojej terminologii filozoficznej autor zastanawia się nad istotą i celem pedagogiki i dochodzi do wniosków następujących. Pedagogika jest systematyczną umiejętnością, wykrywającą środki rozbudzenia bóstwa, drzemiącego w duszy dziecięcia, aby je w bóstwo in actu zamienić. Środki te zawarte są w „trójcy pedagogicznej”, t. j. w wychowaniu, nauce i oświacie. Wychowanie kształci naszą powierzchowność, nauka naszą duchowość, a oświata jedno i drugie, czyli jaźń. Jednością „trójcy pedagogicznej” jest wreszcie wykształcenie. Pedagogika winna unikać nadewszystko jednostronności. Wpadnie w nią, o ile będzie zwracać uwagę li tylko na ciało wychowanka (pedagogika empiryczna), albo li tylko na ducha (pedagogika spekulacyjna). Pedagogika filozoficzna winna łączyć empirję³⁾ ze spekulacją⁴⁾, ukształcić całość doczesną i wieczną swego wychowanka.

Następuje podział całego systemu na trzy wielkie części: — 1) nepiodykę, czyli naukę o dziecięciu, które stanowi przedmiot

¹⁾ Słowa ludzkie.

²⁾ Idea samodzielności, wyczuwanej w swych poczynaniach, opartych na wiedzy pedagogicznej, a jednak twórczych, jest najzupełniej nowoczesna.

³⁾ Doświadczenie. ⁴⁾ Rozumowanie filozoficzne.

pedagogiki wszelkiej; — 2) dydaktykę, czyli naukę o podmiocie pedagogiki: — o nauczycielu; — wreszcie 3) epikę pedagogiczną, czyli historję wychowania całego rodzaju ludzkiego.

Nepiodyka rozpada się znowu na trzy części. Przedewszystkiem więc poddana jest badaniu realność wychowanka, czyli jego ciało. Trentowski rozwija swe poglądy na wychowanie fizyczne. Radzi kształcić zmysły dziecięcia, ćwiczyć jego pamięć, doskonalić rozum, będący „stokiem całej zmysłowości”. Poczem przechodzi do idealności wychowanka. Ostrzega przed niebezpieczeństwem wybujałej fantazji, każe jednak kształcić ideały i ideę w podrastającym już chłopcu. Największą uwagę jednak zwraca na kształcenie jaźni. Od wszechstronnego jej rozwinięcia zależy bowiem rzeczywistość, samodzielność, a nawet „boskość” wychowanka. Jaźń jest trojakiego rodzaju: — poznająca, tlejąca i działająca. Pierwsza daje nam poznanie prawdy; druga — uczucie dla prawdy, piękności i enoty. Ale na najwyższy stopień człowieczeństwa wprowadza nas dopiero jaźń działająca, będąca wola, przedsięwzięciem i wykonaniem. Osiągnięcie jej stanowi o moralnym charakterze wychowanka. Ugruntowanie charakteru moralnego — to cel najwyższy całego wykształcenia.

Dydaktyka zastanawia się nad kwalifikacjami pedagogicznymi wychowanców, więc przedewszystkiem rodziców, następnie zaś ochmistrzów, nauczycieli szkół średnich i profesorów uniwersytetu. Nie zapomniał Trentowski również o proboszczu wiejskim i bakałarzu, „jako nauczycielach najznakomitszego wychowanka, t. j. ludu”. — Drugi oddział dydaktyki podaje klasyfikację nauk. Oddział trzeci zawiera wykład metod nauczania. Trentowski między innymi podaje tu własną metodę nauczania czytania. Metodę tę u nas czasem rozwinięto i udoskonalono.

Epika pedagogiczna zawiera historję szkolnictwa od czasów najdawniejszych, aż do epoki współczesnej Trentowskiemu. Szkolnictwu polskiemu poświęcił autor paragraf osobny. Skreślił on tu dzieje upadku szkół w wieku XVII i odrodzenia się ich w wieku XVIII. Ciekawe są kartki, poświęcone uniwersytetowi Warszawskiemu, ze względu na to, że autor opierał się tutaj na własnych swych wspomnieniach”.

Chowanna to gmach granitowy myśli o wychowaniu i przebogata ksiąźnica wszelkiej wiedzy pedagogicznej. A czego nie mieści w sobie ta ksiąźnica? Są w niej rozprawy filozoficzne i inne naukowe, są piorunujące artykuły wstępne, rzeczowe lub polemiczne akty oskarżenia, feljetony z werwą skreślone, ironizujące, dowcipkujące, wylewy liryczne, przeżycia, anegdoty, nieraz dosyć pieprzne, trafne obserwacje psychologiczne, bardzo praktyczne rady pedagogiczne i wywody czysto teoretyczne, poglądy niebotyczne i daleko w przeszłość sięgające, to znów zacofane nawet na swoje czasy, przepiękne, śmiałe i barwne przenośnie a dosadne porównania, podniosłe obrazy poetyckie a zwyczajne gawędy. Aliści wszystko to stanowi jedną całość, spojone jest bowiem nietylko ideą filozoficzną, ale i społeczną, narodową, ideą odrodzenia narodu przez wychowanie młodego pokolenia, przygotowania niewolników przemocy politycznej do przyszłej wolności narodu przez ich kształcenie w samodzielnym myśleniu, odczuwaniu i postępowaniu, uzdolnieniu przyszłych pokoleń do zażywania wolności. Chowanna to niewyczerpana kopalnia myśli pedagogicznej, ale trzeba być doświadczonym górnikiem, aby się odważyć w głąb jej zapuszczać, a nie zabłądzić i nie zginąć w jej kruzgankach i zakamarkach. Wszak sam autor, jak to czytaliśmy w „przedśłowiu” (str. 12) upoważnia do uczynienia wypisów z jego dzieła. H. Rowid¹⁾ zaś pisze: „Wychowawcy i dzisiaj, po upływie trzech éwierci wieku od 1-go wydania Chowanny, wieleby się z niej nauczyć mogli, tem bardziej, że wskazania Trentowskiego zastosowane są do warunków rozwoju i życia naszego społeczeństwa, że Chowanna jest systemem pedagogiki narodowej”.

„O ile jednak Chowanna jest dla umysłów dojrzałych, krytycznych, prawdziwą kopalnią zdrowych zasad pedagogicznych, pomysłów i wskazówek, o tyle znowu dzieło to w rękę ludzi niewyrobionych, nieposiadających kultury pedagogicznej, w rękę młodzieży, w całości swej nie może być czytane z prawdziwym pożytkiem. Dla celów szkolnych i dla szerszych warstw społeczeństwa pożądanem by było odpowiednie opracowanie Chowanny, oczywista z zacho-

¹⁾ Podstawy pedagogiki Trentowskiego. Lwów, Warszawa. Książnica Polska Tow. nauczycieli szkół wyższych. Polecamy przy tej sposobności broszurę tę uwadze czytelników.

waniem istotnych właściwości dzieła i ustępów pod względem pedagogicznym wartościowych. Uczynił to częściowo Teodozy Sierociński, profesor instytutu aleksandryjskiego w Puławach, który umieścił w II-giej części swej Pedagogiki: Wypisy z Chowanny. Przez odpowiedni dobór ustępów umożliwił on swoim uczniom zapoznanie się z dziełem najbardziej oryginalnego polskiego klasyka pedagogicznego”.

Wypisy Sierocińskiego, są oczywiście, dziś przestarzałe, na co innego bowiem należałoby dziś zwrócić uwagę, aniżeli za ich czasów (około 1860 r.), niema ich też w handlu księgarskim. To też w myśl tej potrzeby ułożyłem niniejsze wypisy. Wypisałem z Chowanny to, co wydawało mi się szczególnie ważnem lub ciekawem a pożytecznem i przystępnem dla czytelnika, a miałem na oku przede wszystkim potrzeby i zainteresowania nauczyciela szkół powszechnych. W objaśnieniach (przypiskach) starałem się szczególnie wykazać, co jest w niej dziś nowoczesnego, w czem autor wyprzedził swoje czasy. Być może, iż nie uwzględniłem wszystkiego wartościowego a odpowiedniego dla czytelnika materiału, może też „wykopałem” niejedno co na to nie zasługiwało, albowiem przy ogromie myśli i wskazań, mieszcującym się w Chowannie, łatwo to stać się mogło, a wreszcie błędzić jest rzeczą ludzką.

Komu wypisy moje nie wystarczają, a ma czas, sposobność i siły po temu niech się zapozna z dziełem Trentowskiego w całości. Niestety, Chowanna w handlu księgarskim jest całkiem wyczerpana. To też wysoce byłoby pożądanem ponowne wydanie Chowanny w całości, bez opuszczeń i zmian dla tych, których wyjątki z niej zadowolnić nie mogą.

Mogą też wypisy moje, wraz z dziełkiem prof. Rowida, stanowić pewne przygotowanie do studjum nad pedagogiką Trentowskiego u źródła t. j. w samej Chowannie.

Warszawa, w styczniu 1921 r.

W. Osterloff.

I. WSTĘP.

Istota i zadanie pedagogiki.

Ojczy, matko, stryju, ciotko, ochmistrzu, nauczycielu, wszelki opiekunie i lubowniku dzieci! Oto pełne błogich nadziei i wysokiego przeznaczenia niemowlę przed tobą! Jest to istota dla ciebie, ojczyzny i ludzkości nader ważna; jak promień słońca wiosennego wprawdzie słaba, ale tleje w niej moc wielka, bo wszechmoc w ziemskim Boga odcisku. W niej dysze bóstwo nieśmiertelne, nadziemskiej doskonałości, zdolne. Ty masz bóstwo to wypiastować i w zarzewiu leżącą tameczną potęgę jego iskierkę w płomień dla prawdy, piękności i cnoty, w słońce człowieczeństwa zamienić. — Pedagogika, w której progi wstępujesz, będzie ci przy pracy tej matką Najświętszą, wychowującą boskie dziecię; powie ci, jakim sposobem zdołasz osiągnąć celu i ukształcić przyszłego Zbawiciela dla cierpiącej ziemi! Ona ci odsłoni ważnych tajemnic wiele; słuchaj przeto ufnie i powolnie jej głosu! Pytasz, czem jest pedagogika?

Pedagogika jest porządnie, ile podobna, ułożonym całokształtem umiejętności, której celem wskazanie człowiekowi, jak ma wieść do istotnego dojrzenia czyli do pełnoletności, w wyższym słowa znaczeniu, własne lub obce dziecię. Jej założeniem jest: wykrycie środków, któremi daje się bóstwo młode, w piersi śmiertelnej drzemiące, wraz z całym jego światem boskim, czyli bóstwo in potentia, (1) rozbudzić, rozplomienić. Środki i rady owe znajdują się w starej pedagogicznej trójcy, t. j. w *wychowaniu, nauce i oświacie*, które kojarzą się w wykształceniu. Atoli bez łaski Bożej nie urzeczywistnisz zamiaru.

Pedagogika jest umiejętnością przeistoczenia niemowlęcia lub małoletności wychowanka w pełnoletność półboga na ziemi.

Pedagogika jest umiejętnością stania się Bogiem-człowiekiem na ziemi, podania wszechmocnej ręki Ojczyźnie i ludzkości cierpiącej, tudzież rozpaczającemu bliźniemu, sprowadzenia niebios na ten padół trapiiony od piekła i utwierdzenia w nim najspieszniej Królestwa Bożego; jest umiejętnością wypielegnowania świętości, wolności, cnoty, samodzielności, prawdy, słowem boskości w człowieku, przeistoczenia zwierzęcości w mość, godną ołtarzy! Stąd wynika, że nauka ta nietylko rodzicom, nauczycielom i wychowawcom, lecz każdemu człowiekowi może być przydatną. Ona jest przyświecającą nam pochodnią mądrości z niebios na ciemnej drodze żywota, którą podążamy do ostatecznego kresu naszego przeznaczenia; jest jednym odłamem filozofji człowieka, która w każdym z ludzi rozbudza ciekawość i każdemu bóstwu daje owoce z drzewa doświadczenia naszego rodzaju!

Wyniosły jest zamiar pedagogiki, a praca jej istotnie olbrzymia! Jakim sposobem dojść ona zdoła do celu? Dziecię potrzebuje, jako bóstwo śpiące, lecz przebudzenia zdolne, *wychowania, nauki i oświaty*.

Wychowanie, nauka i oświata są zatem środkami do celu, o który chodzi. Każdej z tych trzech pedagogicznych potęg poświęcamy teraz kilka wyrazów.

Czem jest wychowanie?

Wychowanie jest, że tak powiem, wiosennem ludzkości tchnieniem, owiewającym zlekka i mile młodego człowieka, jest wodą ogrodnika, rosą, krzepiącą kwiat i lejącego w niego cudowną siłę wzrostu.

Tylko w domu rodzicielskim, tym rajy ziemskim, tylko pod okiem Boga, ojca i jego aniołów, któremi są matka, ochmistrzyni, może się udać dobre wychowanie. Każde dziecię jest świeżo urodzonym Adamem lub świeżo urodzoną Ewą; potrzebuje więc rajy i boskiej opieki. Jeżeli się dostało w czeluście piekła, jeżeli domownicy, czuwający nad niem, są rodziną czarcią, biada mu, biada! Rodzice są wzorami doskonałości, świętym dziecka ideałem. Ich bezbożność, dzikość, złość, głupota, wykwinność

lub też bogobojność, łagodność, sprawiedliwość, mądrość, słowem ich dobre i złe przymioty, obyczaje i zwyczaje przechodzą dziecinnym spadkiem na dziecko. Dom rodzicielski jest całkowitym światem dla nieletniego niebianina; moralna domu tego atmosfera staje się dlań żywiołem, kwasorodem, który krew tuczy i rumieni, który w ciało, duszę i jaźń doczesną zamienia.

Wielka jest potęga najpierwszych wrażeń, gdyż wzrastają w istotę dziecka, jak ślady noża w młode drzewo (2). Im mniejsze jest pachołę, tem większa jego bierność, chwytliwość i trwałość. Wychowanie znajduje się wyłącznie w ręku świętych lub przeklętych Penatów (3); w ręku ojca, matki, niańki, sług; jest egipską, granitową opoką, na której stać będzie przyszła ojezyny i ludzkości piramida.

Dobrze wychowany człowiek jest nawet, pomimo braku nauki i wyższych zdolności, całe życie dobrze wychowanym; idzie śmiało w lepsze towarzystwa, pływa w nich swobodnie, jak zwinny pstrąg w zwyczajnej sobie wodzie, i nie potrzebuje się zapłonić przed ludźmi tonu (4) czując własną rubasność. Czem jest piękność oblicza lub strój pełen smaku dla człowieka zewnętrznego, tem dobre wychowanie dla bytującego w nas człowieka wewnętrznego (5). Dobre wychowanie jest blaskiem tęczy bóstwa naszego, rokującym nam pogodne życie. Komu na niem zbywa, choćby był największym genjuszem, nie potrafi ukryć niedostatku tego, nie zdoła tego całą potęgą zdobyć, co bez własnego przewinienia w rodzicielskim Edenie (6) utracił.

Jeżeli na gwałt pragnie uchodzić za dobrze wychowanego i naśladuje go we wszystkim, staje się śmiesznym i niezgrabnym pawjanem (7). Wychowanie nabywa się tylko w czasie dzieciństwa. Czy jest dobre czy złe, przeistacza się w drugą naturę, doświadczony znawca postrzega jednym spojrzeniem, że osoba z nim po raz pierwszy w stosunku w pałacu, karczmie, chacie wychowaną została. Jakie wychowanie nasze, tak występujemy wśród ludzi, a jak występujemy, tak też, przynajmniej w pierwszych chwilach, nim bliżej poznają nasze enoty, nas przymują. Lepiej ten jest wychowany, który, choć nie potrafi ukłonić się zgrabnie, szanuje nawet w zbrodniarzu godność ludzką i nikogo nie poniewiera pysznym wzrokiem i nikomu nie rozedrze serca

zimnem słowem, który okazuje co chwila delikatność moralnych uczuć, od owego jasnie pana, co chociaż jest salonów słońcem, policzkuje lokaja, wydziera brody żydom i rozbija własnych czcigodnych kmiotków (8). Zewnętrzność jest nadewszystko celem wychowania. Sposobami zaś są: ćwiczenia gimnastyczne, taniec, troskliwe układanie ruchów wszech członków ciała, budzenie uczucia przyzwoitości, słowem cała pańskość i dworskość, której świątynię przyozdabia w szkarłatny pokój bawialny. Wychowanie nie jest jednakże samem hodowaniem lub tresowaniem. *Hodujemy bydło, tresujemy psy lub konie, wychowujemy zaś człowieka* (9). Wychowanie jest li tylko człowieka własnością. We wszystkich krajach dobre wychowanie jest jednakie, gdyż tylko jednym być może. Dobrze wychowany człowiek w Polsce jest dobrze wychowanym we Francji, Anglii i wszędzie. Dobre wychowanie, będąc cywilizacji owocem, nieznane jest u rodzin i ludów półdzikich. Miasteczko lub wieś, gdzie ani śladu dobrego wychowania nie natrafisz, jest prawdziwą knieją dwunożnych wilków lub niedźwiedzi. Pragnąc dzieci dobrze wychować, bierz wzór z towarzystw lepszych, istotnie wykształconych.

Czem jest nauka?

Nauka znowu jest, że tak powiem, chłodnym wiatrem jesiennym starej ludzkości, oblewającym młodego człowieka dżdżem, aby rozpalonego bóstwa jego żelazo zahartować w stal i tym sposobem pewniej przywieść go do celu. Ludzkość jest poddeszłą wiekiem mędrzynią, uczyniła w umiejętności i sztuce, w przemyśle i we wszystkim tak olbrzymie postępy, że dzisiaj niepodobieństwem jest jednemu człowiekowi odmierzyć cały ten indostan (10) bogaty i zrobić go płodną dla siebie kopalnią. Rodzice potrafią dziecię dobrze wychować, ale nie zdołają sami dać mu stosownej nauki, potrzebują więc obcej pomocy i biorą ochmistrzów lub ochmistrzynię do domu, albo też wysyłają wychowańca do szkoły publicznej. Nauka jest dla małoletniej istoty Cherubinem z mieczem ognistym. Za ledwie zawita Adam i Ewa, tracą raj dotychczasowej bezmyślnej swobody, zstępują na padół płaczu i muszą biedzić się z pracą. Dziecię ma

przynieść już z sobą, ile podobna, dobre wychowanie dla szkoły, albowiem tutaj nie wychowanie, lecz nauka głównym jest celem. Szkoła także wychowuje, przecież li wewnątrz, zaszczipiając np. w uczniach czyste zasady moralne i religijne, oswobadzając ich z sobkostwa, zapalając w nich przyjaźń, miłość bliźniego i inne społeczne cnoty, lecz to wszystko jest bardziej słowem niż przykładem żywotnym, zaczem bardziej nauką, niż właściwym wychowaniem (11). Nauka uposaża wprawdzie wyłącznie głowy wychowańca, wywiera jednakże i na jego serce wpływ dobroczynny. Pod roztworzystą głową bije zazwyczaj i roztworzyste serce. Dobra głowa rodzi dobre serce, jak powód następstwo. Myśl bogata jest rodzicą uczuć bogatych! Wychowanie właściwie jest igraszką i ma na celu przystojność, nauka zaś jest pracą i ma na celu mądrość, wychowanie opiera się na filarach przyzwyczajenia, nauka na czynności ducha; wychowanie udać się może pod sternictwem matki, nauka pragnie hetmańskiej buławy ojca lub jego namiestników. Również nauka dotyczy się ciała i duszy a przeto całej jaźni wychowańca, ponieważ nie sama umiejętność, ale także sztuka i rzemiosła, które fizycznej wymagają pracy, są jej przedmiotem. Wewnętrzność człowieka, czyli dusza, jest tu szczególnie na względzie, *gdyż wszelka nauka, nawet zupełnie mechanicznego rzemiosła, rozwija duch ludzki i zniewala go do myślenia* (12). Słowem, wychowanie kształci powierzchowność, nauka duchowość; wychowanie rozwija bierność, nauka czynność władz naszych. Wychowanie i nauka różnią się zatem i stanowią poniekąd dwa polarne krańce (13). Zazwyczaj szkoły publiczne są nauki świątyniami, lecz i w domu rodzicielskim otrzymuje ona ołtarze; stąd nauczyciel publiczny i prywatny. Szkoła przynosi więcej korzyści wychowańcowi, mającemu być kiedyś obywatelem, żołnierzem, ogniwem małym w wielkim łańcuchu państwa, albowiem przyzwyczajają wcześniej do społeczeństwa, którego wiernym jest obrazem, nauka zaś domowa lepszą jest dla takiego młodzieńca co, jak np. królewicz, stanąć ma czasem na czele narodu, gdyż go do osobnictwa, do przestawania na samym sobie, do tonu pańskiego, do pewnej wielmożności we zwyczaju i od pospolitowania się zbytęznego wstrzymuje (14). Bóg i półbóg króluje wszędzie samotnie śród

niebios i włada ziemią; człowiek zaś będący także monarchów najpiękniejszą ozdobą, podaje chętnie dłoń bratu i jest w uściskach jego szczęśliwy. Atoli i szkoła kształci czasem azjatyckiego pana. Kto był np. prymusem przez wszystkie klasy i został wkońcu wieńcem książećcia młodzieży przyozdobion, kto musiał rówieśników własnych trzymać w karności i w pewnej oddali od siebie, zastępować miejsce nauczyciela i ciszy nauk szkolnych przestrzegać, nabył carskiego wzroku, tonu i tak upokarzającej innych powagi i jakiejś mrozem przejmującej grozy. On pozostaje nieraz i w późniejszym życiu tureckim baszą. Taki człowiek unika uciech towarzyskich, ponieważ te nie stały mu się w młodości duszy potrzebą. Stąd też stopnie szkolne, przy całej pożyteczności skądinąd, nie bez warunku godne są pochwały (15). Tylko tam spodziewaj się dobrej nauki, gdzie nauczyciele mają całkowitą wolność myśli (16).

Czem jest oświata?

Oświata wreszcie jest wychowaniem i nauką w różnojedni a tem samem rzeczywistością obojga (17). Ona nie ma szczególnie ciała, jak wychowanie, ani szczególnie duszy, jak nauka na względzie, lecz ciało i duszę w transcendentalnej (18) przeciwieństwie tożsamości, czyli jaźni (19) jest jej przedmiotem. Jej celem: kształcenie samodzielności, wolności, całej boskości czyli właściwej osobistości wychowańca (20); ma ona za jej pośrednictwem stać się osobistością, osobą, ma zarumienić się coraz żywszym i wyraźniejszym mości (21) kolorem. Oświata jest zarazem kardynalną rzeczą dla genialnego pedagoga, który nie proste tylko narzędzie, lecz wykształcić chce człowieka tak samodzielnego i wolnego, jak on sam! Nawet najpłytszy ochmistrz domowy i nauczyciel szkolny zgodzi się na to, że wykształcenie jaźni osobistości młodzieńca, najświętszą jest rzeczą w domu rodziców i w szkole. Sam przecież zaszczipia w poruczonych sobie wychowańcach głęboki szacunek dla jaźni osobistości przynajmniej dla własnej, przynajmniej dla tej, którą w sobie czuje. Ale niestety, niezgodny sam z sobą pracuje z największą usilnością, żeby wychowańcy niczem innym tylko echem własnej jego jaźni, piłką jego osobistości zostali. Nie cierpi się w nich

nie oryginalnego; wszystko ma tu być jego dziełem i obrazem! W sobie pielęgnuje jaźń i sobistość, o ile tego potrzeba wymaga, o ile to czynić musi, chcąc obcą wykorzenić, a własną na jej miejsce utwierdzić! Każdy człowiek mniej więcej pragnie w sobistości innych założyć dla siebie zamorską osadę i jaźń własną zrobić mleczem pacierzowym każdego ze znajomych i przyjaciół. Równie mąż wielki, jak malutki, podobnym koniecznie być chce do nędznej muchy, która nieskończoną znosi jaj mnogość, a której każde jaje zamienia się w muchę, w wierny obraz macierzy! Wszelki żywotwór w naturze jest samolubem! Prima charitas ad ego (22) to jedno z praw natury. A więc i pedagog zwyczajny chciałby w wychowawcu ujrzeć samego siebie i na wosku sobistości jego rodzinną pieczęć jaźni własnej wycisnąć. Oby niebo nie dozwoliło udać się usiłowaniu temu. I nie szczęści się też zwykle jego praca ku szczęściu ludzkości. Tylko mierność, niezdolająca się wydrzeć z niewolniczych praw natury, którym i każdy zwierz ulega, wypiera obcą mierność i tron jej z triumfem zajmuje; tylko mierna osobistość pochłania sobistość do siebie podobną, i dlatego naśladowca znajduje najsmadniej naśladowców. Drzewem, na którym obrazek wyryleś, odłoczysz kilka tysięcy rycin, kamieniem zaś lub miedzią ledwie część ich dziesiątą. Smutną też byłoby rzeczą, gdyby ludzkość cała stała się odblaskiem Krupów, jak każdy Mroczek sobie życzy. Umarłe morze obrzydliwej tożsamości nauczycieli i uczniów, ojców i synów, matulek i córulek, zalałoby wtedy smugi ludzkości, a mierność byłaby genjuszem. Zaczem nie jak zwyczajny pedagog, ale jak Bóg, nie jak ochmistrz ziemski, ale jako ochmistrz niebieski, kształć wychowawca na własne podobieństwo. Bóg jest ochmistrem wszech ochmistrzów i wzorem ich najdoskonalszym. Jest samodzielnością, leje więc w istotę wychowawców, którymi są ludzie, samodzielność! Jest wolnością osobistości, jaźnią całego stworzenia, tchnie więc w nas iskierkę wolności, sobistości, jaźni. Sam ma wolną wolę, daje ją nam więc także. Jeżeli tedy samodzielność, wolność, osobistość, jaźń, słowem bóstwo wychowawca pielęgnujesz i nie starasz się bóstwa tego stłumić, wiesz chłopca w Kraj Obiecany oświecenia! Człowiek nie jest gadem, ani zwierzem. *Drżj zatem*

przed pacholęciem którego jak barbarzyniec różgą sieczesz (23). Przez jego usta wyda kiedyś Bóg sąd ostateczny! W stajni urodził się Chrystus. Genjusz jest niemal zawsze wychowawcą obucha mierności. Bracie, nie bądź tym obuchem, albowiem młot kowalski spaść może na twą głowę i roztrzaskać ją na wieki wieków; nie bądź tyranem, bo nie otrzymasz miłosierdzia! Bądź miłością i wolnością, siej miłość i wolność, a miłość i wolność stanie się twem żniwem! Dla tego lepszego pojęcia oświaty, stawimy tu w kilku wyrazach porównanie tejże z obu jej czynnikami t. j. z wychowaniem i nauką. Wychowanie jest praktyką, nauka teorią, oświata praktyką i teorią społeczną; wychowanie jest empiryecznej, nauka spekulacyjnej, oświata filozoficznej natury, wychowanie jest rozłogą, nauka przyczynowością, a oświata rozświetleniem Boga w człowieku! Wychowanie, nauka i oświata są trzema gwiazdami w konstelacji wykształcenia. Czy wychowujesz, czy nauczysz, czy oświecisz młodzieńca, zawsze kształcisz tylko jego jaźń i osobistość, samodzielne bóstwo.

Czem jest wykształcenie?

Rzucamy teraz kilka myśli błyskawic, rzeczy rozjaśniających. Dziecię żyje najpierwszym człowiekiem żywotem w domu rodziców, żyje na miękkim złotogłowie miłości i miłuje świat cały. Kochanie jest wiarą świętą, słowa miłości nie potrzebują dowodów. Ojciec więc jest jeszcze dla dziecięcia Bogiem, matka jeszcze aniołem stróżem, a domownicy opiekuńczymi genjuszami tysiąca i jednej nocy. Co ojciec mówi, jest mu ewangelją, co inni robią, jest dlań wzorem. Dziecię jest malpką dorosłych, jest tem, czem wiosenna ziemia względem brzemiennej deszczem chmury; jest istną biernością. W takim stanie człowiek jest przedmiotem wychowania! Dziecię wreszcie podrosło, stało się nareszcie zdolnym chłopcem. Ten dukwi w szkole i pilnie słucha. Mądrość, którą mistrz ile podobna dostępną mu czyni i prawie na talerzu podaje, obudza w nim chęć do jej nabycia. Jest to mądrość jeszcze drobiazgową, wstępna, do pojętności ucznia zastosowana, słowem mądrość dziecinna i dlatego nie trudna! Po małym mozole dopiął chłopiec nasz celu, zdobył

runo złote, za którem tęsknił i został posunięty do wyższej klasy. Ale i tu idzie mu wszystko łatwo. W trzeciej, czwartej, piątej i szóstej klasie podobnie. Im więcej się nauczył, tem jawniej widzi, że wszystkie te umiejętności nie są bynajmniej pracą Herkulesa; że nabył ich bardziej igraszką, niż znojem. Pierwiastkowa jego wyobraźnia o ludzkiej mądrości traci teraz barwy uroku. Wtem wychodzi nowe dzieło. Jeden z nauczycieli, którego zna osobiście, a nieraz lekceważy, podnosi na wyższy stopień tę lub ową naukę i ogłasza wiele rzeczy dawniej niesłychanych! Przekonywa się tedy podrostek, że nauki są wynalazkiem człowieka i pragnie sam być podobnym wynalazcą. Bierze pióro, pisze wiersze i otrzymuje pochwałę. Coraz głębiej przeświadcza się o własnym talencie i twórczym ducha; zostaje w końcu zarozumiałym! W ostatnich klasach uważa się już za genjusz niepospolity, za światło ziemi, za drugiego Apollina (24); wyszydza wszystko, żartuje z dawniejszych nauczycieli, nie szczędzi nawet ojca, który dlań był przed niewielu laty Bogiem. „Mój dziad, mój tatulo ma słabą głowę”, odzywa się młokos do drugiego młokosa! W tych chwilach rozbrzasku duch staje się demagogiem, jakobinem, terorystą. Głupia mu jest pradziadów wiara, głupia konstytucja narodowa, głupi świat cały; on zna wszystko lepiej, pragnie ziemię zbawić t. j. przewrócić do góry nogami! W całym tym obrazie widzimy, jak nauka czynności duchowych zarzewie zwolna rozdmuchuje; jak im rozłożyste żagwie przypina i wkońcu w grozący światu płomień zamienia. Wychowanie kształci bierność, nauka czynność! Oświata istotna nie króluje ani w domu rodzicielskim, jak wychowanie, ani w szkole, jak nauka, ale po umiejętniach.

Umiejętnia (25) jest rodzicielskim domem i szkołą, zarazem w pewnym rodzaju salonem lub knajpą i mądrości słuchalnią. Młodzieniec, otrzymawszy szumnie tak zwany patent dojrzałości, wymienia go na złoto matrykuły akademickiej. Idzie na prelekcje. Znajduje mężów z europejskim imieniem. Wystrzelili nad ludzi zwyczajnych, wzniesli się aż pod niebios stropy i świat napełnili sobą. Ich uczoność głęboka, jak Atlantyka tonie, ich wymowa jest śpiewem syreny. Sława toruje im drogę, sława idzie za nimi. Czołobitność otrzymują ze wszech stron, jako haracz

ich boskiemu duchowi należny. Zdumiał rozkochany w sobie młodzieniec! Przed Bogów obliczem uczuł się niczem i nabrał prawdziwszego o umiejętnościach wyobrażenia. Rumieni się teraz sam przed sobą za dawniejszą zarozumiałość i nieświadomość. Duch jego ukorzony staje się po raz drugi biernością. Jeżeli zdolność jego nie przechodzi mierności, cofa się wtył t. j. w drugą ostateczność i występuje, jako fanatyczny ślepowierca w naukę jakiego filozofa lub teologa. Jeżeli zaś posiada genjusz, jeżeli czynność ducha wrosła już weń, już wszystkiemi nerwów włóknami i ustać nie może, wtedy jednoczy się ona z nową biernością. Bierność zaś i czynność w różnojedni są dzielnością, a każda dzielność istotna kończy się na samodzielności. Tym sposobem staje się młodzian samodzielnym. Prawdziwa oświata jest zawsze osobistym utworem na gruzach utworu innych.

Myśl młoda karmi się myślą starą, trawi ją i w sok obraca. Nikt nas właściwie oświecić nie zdoła, wyjąwszy samych siebie, gdyż oświata jest, że tak powiem, winną samotreścią jaźni, samotwórczem dziecięciem! Akademik, godny tego imienia, nie jest cierpiącym dłóto mistrza marmurem; on sam sobie mistrzem, dłótem i materialem! Bierność wychowawca jest koniecznością, która w naturze panuje; jego samodzielność wreszcie jest jego natury koniecznością i ducha prawnością czyli wolnością.

Na umiejętni używa też młodzian najpierwszej wolności. Profesor nie jest tu ani nieomylnym patriarchą, jak ojciec w rodzinnym domu, ani straszliwym baszą, jak nauczyciel szkolny, ale przyjacielem ucznia, który szanuje go wtedy tylko, gdy znalazł go czcigodnym i poznał w nim dobrą głowę!

Oświata ma początek, ale nie ma końca, musi ciągle postępować, ciągle przedzierać się naprzód, inaczej obraca się wtył: zaczyna się na uniwersytecie, a kończy się z ostatnią życia godziną. Z tego, co wyłożyliśmy, nie wypada wcale, ażeby wychowanie li w domu rodzicielskim, nauka w szkole, a oświata li na umiejętni (uniwersytecie) panowała. Młodzian może otrzymać w domu rodzicielskim nie tylko wychowanie, ale naukę i oświatę. Szkoła zważa także na dobre wychowanie i polepsza je, ile to

w jej mocy. Nawet na uniwersytecie masz naukę i wychowanie, gdyż młodzian i tutaj uczyć się musi, a wchodząc w stosunek z ludźmi dobrze wychowanymi, nadewszystko zaś z płcią piękną, tą odwiecznie pożywną dla wychowania rosą, kształci dalej swe wychowanie. Wychowanie, nauka i oświata, choć pedagog o każdej z nich, chcąc wystawić odrębne pojęcie, z osobna rozprawić musi, zlewają się ze sobą tak silnie, że w rzeczywistości rzadko je samotnie napotkasz; trwają przez całe życie, albowiem świat jest wielkim rodzicielskim domem, szkołą mądrości i umiejętności. Są przecież nieraz i w rzeczywistości osobnikami. I tak można mieć dobre wychowanie, a nie być ani uczonym, ani oświeconym. Panicze nasi, tudzież synowie bogatych kupców i fabrykantów, znajdują się właśnie w tym przypadku. Salon jest główną zachowania świątynią. Nauka i oświata rzadkim a częstokroć koniecznym są na nim gościem. Można być także sławnym uczonym, a nie mieć wychowania i nie wiedzieć nawet, czem jest istotna oświata. Głowa tych ludzi jest stodołą królewską, pełną zajmujących wiadomości, jest rydwanem komisji pokoju, przeładowanym skarbami odczytania, biblioteką ruchomą i mówiącą. Mężowie ci atoli w życiu towarzyskim niezgrabnością i nieokrzesaniem zdzierają złote zawoje wielkiego szacunku, który woddali mieliśmy dla nich, są prawdziwymi mędrkami czworonogów, wielkimi słoniami. Skoro wejdziesz z nimi w bliższy nieco stosunek, zadziwisz się nader. Uczoność ich nie ma najmniejszego związku z życiem zwyczajnem i politycznem, jest całkowicie trupia. Równie ojezyzna, jak salon, jest im rzeczą obojętną. Szewc ma nieraz więcej towarzyskiego rozumu i taktu. Są to wielkogłowe sowy. Oko ich nie widzi dziennego światła, goni przecież za lampą nocną. Nie można jednak być uczonym bez dobrego wychowania i nauki, ponieważ właśnie wychowanie i nauka są czynnikami oświecenia. Być oświeconym więcej zatem znaczy, niż być dobrze wychowanym. Jego tron świeci dobrym blaskiem, czy jest elegancką sofą w pokoju francuskiej markizy, czy jest starą pojezuicką katedrą w akademickiej auli. On żyje dla Ojezyzny, narodu, wolności, postępu i zajmuje się chętnie polityką oraz innymi sprawami tego świata, wiedząc należycie,

że większa to usługa być dzielnym obywatelem, patryotą i człowiekiem, niż najsławniejszym uczonym. Dobre wychowanie jest dla uczonego człowieka Mojżeszową kurtyną przed obliczem Boga. Człowiek wykształcony jest dobrze wychowany, uczonym i oświeconym zarazem, jeżeli godzien tej nazwy, a ucywilizowany znaczy tyle, co mający dopiero pewne przygotowanie do wykształcenia się zczasem. Jest to drzewo, ledwie z grubszego wióra ociosane.

Wychowanie, nauka i oświata są przeto przystaniami wśród bugaju ubóstwienia, trzema bokami w doskonałości trójkącie; są środkiem, wiodącym nas do ostatecznego celu gościńcem, trzema rzędami palm wysadzonym, do Salomonowej świątyni ludzkiego przeznaczenia. Tu można umiejętność naszą następującym orzec sposobem: Pedagogika jest umiejętnością wychowania, nauki i oświaty młodzieży. Orzeczenie to jest najwyczajniejsze i najgłębsze, jak np. Bóg, ta najwyższa zagadka i tajemnica dla ludzi. Wiemy tedy, że pedagogika ma na celu bóstwo śpiące w człowieku rozbudzić i natchnąć samodzielnością i wszechmocą; wiemy także, iż celu tego dopiąć można wychowaniem, nauką i oświatą, czyli *wykształceniem*. Pomimo to wiemy jeszcze bardzo mało. Niedosć bowiem wiedzieć, że trzeba dziecię kształcić, masz jeszcze wiedzieć, jak je kształcić należy.

Pytanie to rozwiązać może jedynie cała umiejętność pedagogiki czyli Chowanna.

Realizm a idealizm w wychowaniu (26).

1. *Twój wychowanec ma zostać realnym człowiekiem*. Nie ćwicz za wiele rozumu twych dzieci, bo staną się nieznośnymi mędrkami i stracą miłość swych spółrównieśników, a później swych spółobywateli. Wkrótce zapragną zdeptać wszystko, co stare i prochem pokryte, rozbratają się z Bogiem i ludźmi, skończą wreszcie w torturach hiszpańskiego autodafé lub też wśród Syberji (27).

Nie wykwiniaj ich serca, ani podnoś ich uczuć, bo przy lada nieszczęściu szlochać będą i wzdychać, jak arkadyjscy

pasterze, lub też zapalać się płomieniem tam, gdzie zimnym lodem być potrzeba. Gdzie głowa słońcem, a serce wulkanem, tam życie burzą na morzu nieznanem.

Miej dwa główne życzenia dla twych dziatka! Niechaj się staną towarzystwu użytecznymi, czego nie dopniesz, skoro ich w lubyh przesądach świata nie wychowasz; niechaj będą szczęśliwymi, czego nie pozyskasz, jak tylko przez wdrożenie ich do zwyczajnego biegu rzeczy. Kto w marzeniach żyje, ani jest ludziom użyteczny, ani szczęśliwy. Państwo idei nie jest z tego świata. Tu lepsza władza, pożytek i użytek, niż wielkie imię. Daj twemu synowi tyle, ile mu potrzeba, żeby na chleb zarobił i żył swobodnie, a córce twej tyle, ile tego potrzebuje dobra gospodyni, żona i matka. Syn twój i córka twoja niech będą realnymi ludźmi, a będą towarzystwu użytecznymi i znajdują szczęście na ziemi. Szczęście jest w naszym ręku. Mędrzec je trzyma silnie; trzyma, jak sokół łup zdobyty; głupiec podobny jest do psa w bajce Ezopa, co opuszcza mięso, rozdziawiając paszczę za odbitą w wodzie postacią!

Tak uczy nas Empirja, pożytek jedynie na oku mająca i na doświadczenia szcudle wsparta. Spekulacyjne myślenie zowie jej głos dziką muzyką szatana, rozstrojoną melodją gwaru piekielnego! Głos ten jednak jest prawdą, chociaż jednostronną. Jest to prawda doświadczenia, prawda pierwsza, *twierdząca*. Na tej drodze można być szczęśliwym, ale tylko ziemską szczęśliwością. Ciało tu szczęśliwe, nie dusza.

2. *Twój wychowanec ma zostać idealnym człowiekiem.* Tę zupełnie poprzedzającej przeciwną zasadę wprowadził Kant po raz pierwszy w umiejętność naszą, a za tym sławnym mądrości bohaterem poszli wszyscy dotychczasowi pedagogowie niemieccy, z których prawie żaden, wyjąwszy Jean Paula (28) i filozofów, co pedagogikę napisali, głowy własnej nie posiadał. Głośną jest zasada ta przeto w Niemczech, głośną, gdzie słońce niemieckiej filozofji zajrzało. Na jej usprawiedliwienie to, co następuje. „Idea nasza”, prawią nam w myśleniu osowiałe Niemcy, „jest naszym światem prawdziwym, naszym życiem istnem, naszą rzeczywistą szczęśliwością, naszym niebem. Uniesienie się na skrzydłach sokolich w krainy wyższe jest godnym zazdrości

stanem, jest bóstwem, które się w nas poczuło i w górna ojczyznę swą gwiazd wleciało”. Szyller mówi: „Rozkosz jest słodkim robactwa twarogiem. Cherub zaś stoi przed Bogiem!” Jean Paul mówi: „Zaklinam cię, bracie, na Boga! Daj mi lepiej najsubtelniejszą, najzjadliwszą truciznę, niż rozumną rzeczywistość, bym krótkiej tej chwili nie przechrapał, jak pijanica, ale przemarzył i marząc zmarł słodko!” Nawet Sokrates miał powiedzieć: „Dzięki wam, bogowie nieśmiertelni, wielką, wielką mam ideę! Za nią oddałbym chętnie życie, życie własne, ale nie cudze, bo własne jest tylko mojem dziedzictwem!” „Szczęście leży w nas samych, a nie w świecie zewnętrznym, t. j. leży w naszej idealności, a nie w naszej realności. Ta jest rajem utraconym, jest płaczu padłem! Jej rozkosze żyją krótko, jak jętki, i kończą się boleścią!”

Rozkosz jest błyskawicą, boleść, wlokącym się za nią koniecznym grzmotem. Ideały, przeciwnie, są złotymi gwiazdami na duszy naszej błękiecie, są czarodziejskim płomieniem, przejmującym nas niewypowiedzianą błogością! Największy nawet szalenciec jest jeszcze szczęśliwy, jak Ojciec nasz w niebie: „Święta miłości kochanej ojczyzny, czują cię tylko umysły pęcziwe! Dla ciebie zjadł smakuja trucizny, dla ciebie więzy, pęta nie zelżywe!” Samoluby, tchórze, wszelkie nędzniki palą kadzidło dawnym narodu ustawom i trzymają się starego porządku, co mchem wieków porasta; boski człowiek walczy za nowością, za postępem. Chrystus każdy jest koniecznie Zbawicielem, drugim władcą świata! Opatrzność i szczęście sprzyjają śmiałości. Kościół wojujący miał swem hasłem: Sanguis martyrum est semen ecclesiae! Za prawdę krew przelana jest płodnem nasieniem, z którego żniwo obfite wyrośnie. Kości nasze zamienią się zczasem w mścicieli! Wieszcz polski woła oddawna: „Młodości, ty nad poziomy wylatuj, a okiem słońca ludzkości całej ogromy przenikaj z końca do końca!” Cel walki naszej jest boski i zwycięstwo bliższe, niżli się spodziewasz. Zimny matematyk nie jest rachmistrzem przyszłości, oto ostrowidzem rozumu jest tu oko kreta: tu szczęście i poezja grają rolę! Struchlał wróg, czego się nie spodziewano, stracił głowę, opuścił ręce i nasza wygrana! Mająż tylko urodzone książęta, a nie genjusze,

tylko ukoronowana niemoc zamiast dzielności światem poruszać i przyszłość sprowadzać? Przyszłość jest zawsze ideą skrzydlatą względem jędyczej terażniejszości; kto ideę tę ujrzał, ukochał, zrealizował, stał się dobroczyńcą ludzkości, prawdziwym bohaterem! Teraźniejszość nie jest niezłomną opoką, ale kruchą stalą! pęknie, skoro ją ciężkim uderzysz młotem. Odwaga łamie żelaza, rozwała piramidy! Kto czeka naturalnego rozwikłania się ludzkości, ustawicznie się namyśla, jest niedołęgą, wlokącym się, jak ślimak; genjusz zrobi trzy kroki Jowisza (29) i stanie u celu! Szczęście przyszło rodzaju ludzkiego zapali, natchnie, podniesie twego wychowańca, on porwie za broń, zdobędzie ziemię obiecaną i stanie się wielkim człowiekiem. On nie należy do terażniejszości, w której ty żyjesz, przyszłość jest jego terażniejszością, jego światem. Kształć go przeto dla przyszłości, dla idei, zrób go idealnym człowiekiem! Idealność tchnie w nas niebiańskim entuzjazmem, odrywa nas od poziomu i pożytku, zapala nas górną szlachetnością i puszcza nas w obłoki błogich nadziei! Kto nie ma do niej umysłu, jest żującym trawę wielbłądem. Ale ta idealność jest w swym zupełnym rozbracie z realnością – prawdziwą chorobą i wielkim człowieka nieszczęściem. My, Polacy, przynajmniej miejmy się tu bardzo na ostrożności, ponieważ ona nas często za wysoko wznosi i strąca później w oparzeliska.

Dobro a zło, pożytek a szlachetność, zadanie pedagogiki (30).

Bóg, jako źródło święte wszelkiej naturalnej i moralnej doskonałości, jako istność bezwzględna w przestrzeni i wieczności, jest bezwarunkowym dobrem, nie może zatem ani źle czynić, ani pierwszy złego być przyczyną; człowiek zaś, jako nie Bóg sam, ale bóstwo ziemskie, czyli jako istność względna w przestrzeni i czasie, zawarowanem dobrem; ma zatem, będąc zwłaszcza wolnej woli dzierżycielem, chociaż jest w swej istoty jądrze bóstwem, chociaż w swej boskiej naturze jest Dobrem – wrodzoną skłonność do Złego i jest twórcą Złego na ziemi.

Cheąc więc wychowańca swego należycie ukształcić, czyli jego bóstwo in potentia (31) przemienić w bóstwo in acta, staraj

się zawarowane Dobro jego natury czynić coraz bezwarunkowniej, coraz więcej nieograniczonym, czynić boskiem, istnem Dobrem! Boskie i ludzkie Dobro ma zarówno pożytek i szlachetność za swe organiczne połowice. Że zaś zło nie jest przecuciem Dobrego, ale jest ograniczeniem czyli, mówiąc właściwie, jego ujemnicą, lub też z łaćńska, nie jest negacją, ale prywacją, ma zatem równie jak dobro, pożytek i szlachetność za połowice swoje.

Pożytek i szlachetność w przyjacielskim sojuszu są Dobrem, pożytek i szlachetność w nieprzyjacielskim rozbracie są złem. Jedno mamy Dobre, dwa złe. Pożytek w samotnym ostępie jest twierdzącem; szlachetność w nieprzyjacielskim rozbracie są złem. Twierdzące złe jest moralnym szatanem; przeczące złe – moralnym aniołem. Dobro bezwarunkowo jest moralnym Bogiem. *Nie wiedz zatem wychowańca twego ani do pożytku jedynie, ani do szlachetności jedynie, wiedz go do obojga spółem; a wieść go będziesz do istotnie dobrego! Ani niemoralnego szatana, ani moralnego anioła masz z niego zrobić, lecz moralnego człowieka, czyli obraz i podobieństwo Boga. Szatan jest półczłowiekiem, anioł podobnie; jeden i drugi w swoim rodzaju. Człowiek zaś jest szatanem i aniołem w jedni; dlatego też zemsta i litość, gniew i przebaczenie, okrucieństwo i wspaniałomyślność są jego atomami. Człowiek jest obrazem Boga, bogiem na ziemi, stąd więcej znaczy od szatana i anioła.*

Filozoficzne, Dobrego i Złego objęcie, rozstrzyga sławny spór między dwoma pedagogicznymi stronnictwami, z których jedno polecało dziecię na realnego, drugie zaś na idealnego wychować człowieka. Nasza Chowanna mówi tu: *Wychowanię twój nie realnym jedynie, ani też li idealnym, ale tym i owym zarazem, czyli rzeczywistym ma zostać człowiekiem. Tylko rzeczywisty człowiek jest wszechstronnym, pełnym i prawdziwym człowiekiem, obrazem i podobieństwem Boga.*

Cheąc wychowywać, rzuć okiem w istotę dziecięcia, czyli w przedmiot pedagogiczny; cheąc nauczać, spojrzuj w żyjącą naukę t. j. w nauczyciela, czyli w podmiot pedagogiczny; cheąc zaś oświecać, oświeć naprzód samego siebie, śledząc, jak Bóg

rodzaj ludzki od początku jego istnienia, aż do dnia dzisiejszego wychowywał i zastosowując wielkie to wychowanie do jednostki człowieczeństwa, pieczy twej poruczonej. Bóg tu jest przykładem.

Celem wychowania jest wieść wychowanka nie do pożytku, ani do szlachetności jedynie, ale do obojga razem czyli do dobrego, równie w celu jak środka i zrobić go nie realnym, ani idealnym, ale rzeczywistym człowiekiem, bo tylko ten jest obrazem i podobieństwem Boga. Celu tego dopniesz, rozwijając w dziecku całość doczesną i całość wiekuistą. Jak to masz uczynić? Patrz w istotę dziecięcia, w siebie samego i w ludzkość, poznaj, czem dziecię, czem nauczyciel i jaki przykład ci Bóg daje, wychowując nasz rodzaj.

Stąd 3 części Chowanny: a) *Nepiodyka*. Umiejętność ta trudni się dziecięciem, czyli pedagogicznym przedmiotem i zagłębia w głąb jego istoty. Jej charakterem *wychowanie* (32) b) *Dydaktyka*. Umiejętność ta trudni się nauczycielem, nauką i nauczaniem. Jej charakterem *nauka* c) *Epika*. Umiejętność ta wykazuje, jak Bóg rodzaj ludzki przez wszystkie wieki i narody wychowywał. Jej zatrudnieniem jest dziecię i nauczyciel w jedni czyli szkoła. Oświata nauczyciela ze względu na istotę szkoły jest tej części charakterem (33).

II. PODSTAWY WYCHOWAWCZE.

O kształceniu zmysłów postrzegania i wyobrażania (34).

Doskonalić zmysły twego wychowanka będziesz, chroniąc je z początku od wszelkiego nadwreżenia i zepsucia: później zaś przez ćwiczenie i zaostrenie. Natura, rozwikłująca się w dziecięciu, stanie się tutaj przewodniczką. Zmysł widzenia jest dla ciebie, jako dla pedagoga, rzeczą największej wagi, ponieważ wiecie on wychowanka twego na łono natury, przeto do największego mnóstwa wyobrażeń. Pod względem kształcenia wzroku następujące rady: Nie bierz dziecka z sobą na jarmark lub targ, do kościoła, do teatru, słowem w żadne miejsca takie, gdzie mnóstwo ludzi się gromadzi i wielka ilość przedmiotów jest do widzenia! Nie chodź z niem do sklepów kupieckich, do galerij obrazów, do muzeów, będących składem cudów historii naturalnej, do kawiarni, do salonu, napełnionego złotą gawiedzią! Nie pokazuj dzieciom wielu rzeczy odrazu, bo przywykną do spoglądania możnych półgłówków i, widząc wszystko, niczego właściwie nie będą widziały! Wzroku takiego, co wszystko zlekka muśnie i niczego nie zgłębi, niechaj wychowaniec twój nie nabędzie. Płytkie patrzenie jest patrzeniem bezmyślnego zwierza. Wzrok mądrea przenika nawylot człowieka i wdziera się aż do głębi jego serca! Takiego wzroku nabierze dziecię, oglądając każdą rzecz dłużej, nie będąc zniewolonem do roz-targnienia oczu swych mnogością przedmiotów. Piękna i rozmaitością swą płodna natura jest najlepszą dla wychowanka twego widownią. Tu znajduje on wiele rzeczy, godnych widzenia; ale nie odrazu; bo tu mnogość po wielkiej przestrzeni rozrzucona i jedno zdaleka od drugiego. Oglądać on będzie każde drzewo czas pewien, każdą rzecz najbliższą, a wszystko zwolna, z osobna i pokolei! Później zaprowadź między dziećmi pewne

współzawodnictwo w ćwiczeniu oka, pewną, że tak powiem, walkę wzrokową! Które z nich np. najdalej widziało osobę jaką lub przedmiot wskazany rozpoznało, niech otrzyma pochwałę lub wyznaczoną nagrodę. Zwyciężone tu dzieci zachęcaj do wzmocnienia ich oka przez ciągle ćwiczenie. Niech się od przedmiotu jakiego coraz bardziej oddalają i ustawicznie nań oglądają i to dopóty, póki im z oczu nie zniknie zupełnie. Nazajutrz niech czynią toż samo, a przekonają się, że przedmiot ten kilka kroków dalej stanie się dla nich niewidzialnym. Codziennie to powtarzając, codziennie ujrzeć go zdołają z większej odległości!

Dlatego też dziecko, widząc np. księżyc, wyciąga ku niemu rękę, sądząc, że go wkrótce tak uchwycić zdoła, jak jabłko, przed nim leżące. Każ więc dzieciom odległość między wskazanymi dwoma przedmiotami na oko zgadywać, a później np. prętem morgowym dokładnie wymierzać! Jest to sposób wyborny, ponieważ dziecko każde może się przekonać tu samo o swem uchybieniu i o potrzebie trafniejszego oka. Współzawodnictwo z innymi będzie mu to udoskonalenie swego wzroku podniętą. Książkę, na której się czytać uczy, niech trzyma w należytej odległości, tylko nie za daleko, bo to również dla oka szkodliwe, jak za blisko. Wielkie przedmioty, z oddali widziane, ćwiczą oko, lecz drobne litery wymagają pewnej bliskości, inaczej wzrok psują. Już niejeden chłopiec w szkole osłabił swe sokole oczy, recytując np. deklamację, której się niedobrze nauczył, i patrząc w książkę otwartą, leżącą przed nim na ławce trzeciej. Książka z drukiem bardzo drobnym lub też pisanie malutkimi literami, i to linja na linji, szkodzi oczom. Kto nabył wzroku mikroskopicznego, ten stracił wzrok teleskopiczny; kto np. potrafił „Ojcie nasz” na papierowym listku różnym napisać, ten widzi już, lub wrychle widzieć będzie, zaledwie dziesięć kroków przed sobą. Okulary są prawdziwą dla młodego oka torturą. Ćwicz istotnie słabe oko twego wychowanka wszystkimi sposobami, wezwij wreszcie pomocy lekarskiej, ale nie przystań na noszenie okularów! Przecież nie jedynie okulary są dla młodego oka szkodliwe. Wszystkie szkła optyczne są tu zepsuciem. Nie dawaj przeto w ręce swych dzieci ani perspektywy, ani mikroskopu, ani palnej soczewki (35).

Ułamki od kryształowego świecznika, będące zazwyczaj szkłem, w wielokąty rznietem, przez które ujrzysz np. świec trzydzieści zamiast jednej, wyrzuć lepiej za okno, a nie rób ich cackiem dla twych dzieci.

Co się zaś tyczy doskonalenia ucha, masz na to rady następne. Niech wychowaniec twój uczy się swych znajomych po mowie i kroku rozpoznawać, niech rozróżnia ptaki i zwierzęta po głosie, niech naśladowuje, niech poznaje pieśni w pewnej odległości po nutach! Tylko niechaj pod drzwiami nie słucho, bo to kształci wprawdzie ucho, ale moralności szkodzi. Chroń go od biesiadnego stołu i takich towarzystw, gdzie wiele osób mówi odrazu i gwar panuje. Wrzask jest jeszcze niebezpieczniejszy od gwaru, stąd też szkoła w nieobecności nauczyciela dla młodych uszu niekorzystna.

Ozem odmęt przedmiotów dla oka, tem odmęt tonów dla ucha; wszelki chaos zmysły nasze tępi i zabija. Nietylko oko, lecz i ucho dziecięce nie zna, co to odległość. Ucz więc równie młode ucho stosunku odległości rozmaitych. To rzecz łatwa! Grzmi np. basetla w towarzystwie innych narzędzi w jakim domu; oddal się więc zwolna z dzieckiem i każ mu przysłuchiwać się melodji. Najlepszym środkiem do kształcenia ucha jest muzyka. Dlatego też staraj się, by na fortepianie grano często w twym domu i niejedna piękna arja głosem męskim i kobiecym brzmiała! Kto przysłuchiwał się muzyce już w kolebce, ten nabierze muzycznego ucha, ten słuch swój wydoskonalili. Później każ uczyć wychowanka twego muzyki i śpiewu! Kto sam nie gra i nie śpiewa, rzadko jest dobrym znawcą harmonji, rzadko więc ma wykształcone ucho.

Powonienie wychowanka kształcić będziesz, każąc mu np. z zawiązanymi oczami w ogrodzie kwiaty rozpoznawać, lub też potrawy odróżniać, lekarstwa mu znane, na stole chorej matki lub babki stojące, nazywać i t. p. Powyższa rada dotyczy się także kształcenia smaku. Kształcenie nerwów smaku jest przecież za pewnym kresem niebezpieczne, ponieważ czyni nas łatwo przyjaciółmi łakoci i brzucha. Nawet zmysł dotykania, który tak często wzrokowi pomoc swą niesie, kształcić potrzeba. Każ więc dzieciom, zasłoniwszy im oczy, towary jedwabne,

bawełniane, lniane, konopne i t. p. rozpoznawać. Końce palców są wzrokiem niewidomych. Niemi oni rozpoznają kolory przedmiotów, karty do gry i litery w książce. Twoje dzieci niechaj się tedy uczą sztuki widzenia palcami! Rozkaż im częstokroć w nocy wstać z łóżka i podać np. szklanek wody! W ciemności będzie zmysł dotykania ich przewodnikiem jedynym. Gra w ślepa babkę jest przewyborna dla dzieci, ponieważ, wzrok wyjąwszy, zmysły ich wszystkie doskonalili. Kiedy przedmiot świata zewnętrznego sprawia na narządach naszych zmysłowych wrażenie, wędruje w postaci tego wrażenia po nerwach naszych do mózgu i przegląda się wreszcie w zwierciadle naszej wyobraźni, jako wyobrażenie, jest przeto dla dziecięcia, mającego bardzo mało wyobrażeń, a goniącego całą swą istotą za nowością, nader interesującą rzeczą, rodzi w jego jaźni miłe uczucie i bawi je, przynosząc mu naukę. Stąd też niechaj matka lub piastunka zwraca uwagę dziecięcia na każdy przedmiot mu nieznanym! Zamiast je, jak to zwyczajem, nagwałt kołysać i do snu naglić, niechaj mu pokaże, zwłaszcza kiedy niespokojne i płacze, zawsze coś nowego. Z początku dość jest na wskazaniu przedmiotu, później dać mu przedmiot i jego nazwę. Nazwę tę wymawiaj śpiewającym głosem, powtórz ją kilkakrotnie, by tem pewniejsze wrażenie uczyniła. Tym sposobem wprowadzać będziesz każdy przedmiot do młodej wyobraźni okiem i uchem.

Zdolniejsze dziecię zatrzyma natychmiast i jego nazwę i na twe pytanie np. gdzie kanarek? wskaże ci klatkę pałuszkiem!

Wszelkie gospodarstwo domowe, bądź wielkie, bądź małe, ma nadzwyczajne mnóstwo przedmiotów, które dzieciom zwolna w pewnych czasach pokazywać można. Warząchew lub np. tarka, moździerz, tłuczek i t. p. mogą być nawet przedmiotem jego zabawy; szafa zaś pełna talerzy, szklanek lub garnków, będzie dla niego odległym Paryżem lub Londynem, który jego uwagę zwróci i zachwyci. Nie pokazuj mu przecież, jak już tylekroć rzekliśmy, wiele odrazu! Teraz dość na jednej szafie, później roztworzysz mu drugą! Idź z niem do twego bawialnego pokoju! Zobaczy tu zwierciadło ze złotymi ramami, zegar

stołowy, firanki, serwantkę, meble. O, ileż tu przedmiotów, bawiących i nauczających dzieci! Udać się z płaczącym niemowlęciem do kuchni! W sam ogień płonący będzie się długo i z zachwyceniem wpatrywało, zapomni o głodzie i pragnieniu, o swym bólu lub złym humorze. Nic dla niego nie jest przecież tak wielkiej wagi, jak ulica! Tu każdy pies przebiegający, każdy koń, każde zwierzę, każde stado gołębi, będzie celem jego wypatrywania i przyczyną nowej radości, tu będzie się starało każdy głos naśladować. Śród tej zabawy i niewinnej swobody pomnoży ilość swych wyobrażeń. Jeżeli jest zdrowe, a ty jego zmysły wskazanymi właśnie sposobami zatrudniasz, nie znać będzie płaczu i przeżyje, jak powinno, śród śmiechu, śród ustawicznej uciechy, czas swego raj. Długo nie potrzebuje ono żadnych cacek, bo każdy przedmiot nowy jest dla niego cackiem. Dopiero później, kiedy dziecko już wszystko poznało, co się w domu twym znajduje, i kiedy natura zimną jednostajną, obumarłą i barwą chińskiej żałoby czyli białym płaszczem śniegu pokryta, żadnej różnorodności nie przedstawia, kup mu kilka cacek! Wezwyczaj je, jak ci już wiadomo, do oglądania dłuższego i wszechstronnego przedmiotów! Skoro się jakim przedmiotem znudziło, obróć ten przedmiot na drugą stronę, pokaż go z innego boku, z tyłu i t. p. a stanie się ono w jego oczach rzeczą nową! Od czasu do czasu dawaj mu przedmioty, dawniej już przez niego poznane, i staraj się je mu ożywić świeżym interesem, a wlewać w nie będziesz trwałe i doskonalsze wyobrażenia! Wychowankowi twemu niechaj nie będzie za dobrze mu znane, za stare, za codzienne! Gra i zabawa dzieci jest i pracą, ponieważ zatrudnia ich zmysły i wyobraźnię, jest nauką, ponieważ pomnaża i doskonali ich wyobrażenia. Staraj się przeto, by dziecię twe ciągle się bawiło i igrało, a wezwyczajając się będzie do nauki i pracy, które na nie czekają! Dziecię, smakujące w zabawkach, zapowiada zwykle późniejszą zdolność swą i pilność. Dzieci mają wielkie upodobanie w kręceniu kluczem w zamku, w wyciąganiu korka z butelki i we wtykaniu go w butelkę napowrót, w roztwieraniu i przymykaniu drzwi lub szuflady jakiej, we wszystkim, co jest w ruchu, we wszystkich machinach i poruszających się

przedmiotach. Dozwól mu tej rozrywki, bo ona mu daje wyobrażenie natury wewnętrznej ruchu, czynności, czyli duszy ogólnej. Dziecię np. ustawicznie roztwierające i przymykające, zapatruje się na przestrzeń powstającą i znikającą, na ruch, na własną siłę, będącą ruchu tego przyczyną. Ono filozofuje wówczas, że tak powiem, i przychodzi do wyobrażeń, mających się wkrótce zamienić w oderwane pojęcia. Pomnażaj ciągle, ale zwolna zapas zmysłowych przedmiotów w izbie dziecinnej! Cacka i ich tak wielka różnorodność mogą ci tu przyjść z pomocą. Cacko jest najpierwszym, najwyborniejszym dziecka ochmistrem! Nie dawaj mu przecież, jak się to samo przez się rozumie, wiele cacek odrazu, ale zawsze co nowego. Możesz tylko wtedy zrobić tu wyjątek, skoro cacka są jednego rodzaju np. cały bataljon ołowianej piechoty. Cacka nie mają ani ciała, ani duszy niebezpiecznej. Najlepsze są te cacka, które albo są samymi przedmiotami rzeczywistej natury, albo też rzeczywiste przedmioty przedstawiają.

Im więcej podrasta twój wychowanec, tem więcej starać ci się potrzeba, o pokazywanie mu tego, czego jeszcze nie widział, czyli o pomnażanie jego wyobrażeń. Pierwsze wrażenia i wyobrażenia są najgłębsze, dlatego najtrwalsze! Jeżeli więc wychowawcowi twemu nie możesz pokazać w naturze cudzoziemskich zwierząt, obcych roślin i t. p., to pokaż mu je przynajmniej w malowanych obrazach. Już półroczne dziecię przygląda się tak chętnie zwierzętom i ptastwu, igra z niemi, kocha więc naturę. Podrosłe dziecię nie oddaliło się od natury zupełnie i okazuje wielką chęć do uczenia się historii naturalnej. Co jest dalszą przyczyną tego zjawiska? Dziecię ma jeszcze mało wyobrażeń, tęskni przeto za treścią, zdolną poruszyć jego wyobraźnię i ją wypełnić. A królestwo zwierząt, roślin i kruszców jest tak nieskończenie bogate, tak rozmaite, tyle daje wyobrażeń czyli treści dla ciekawej wyobraźni dziecięcej. Z tego powodu są dla wychowawca twego obrazy, przedstawiające przedmioty historii naturalnej najinteresowniejsze. Korzyść obrazów jest w ogólności nader wielka, bo one przeprowadzają jaźń młodą z ogromnej księgi natury do książki zwyczajnej i rodzą ochotę do uczenia się sztuki czytania. Pod

tym względem są one także dla ludu prostego, tego wiecznego dziecka, bardzo pożyteczne. Nie dawaj przecież nędznych malowideł, a szczególnie częstochowskich obrazków, w ręce dziecka, bo te wiodą je do fałszywych wyobrażeń. Każdy obraz powinien przedstawiać rzecz, z natury wziętą, i to, ile podobna, wiernie przedstawiać. Wyobrażenie prawdziwe, będące zawsze w jaźń naszą przeniesionym głębokim krajobrazem, jest celem każdego obrazu, ponieważ ten ma być godnym zastępcą rzeczywistości. Fałszywe wyobrażenie zakorzeni się w istocie dziecięcia równie głęboko, jak prawdziwe.

W książce grubej, pełnej malowanych obrazów, niema dziecię kart podług woli swej przewracać, bo je to przyzwyczajai do płytkiego zapatrywania się na rzeczy. Pokaż mu za jednym razem osiem, a najwięcej dziesięć obrazów, i to zwolna i jedynie wówczas, kiedy cię o to błaga, i pewien jesteś, że będzie je z uwagą i ciekawością oglądało. Systematyczność w pokazywaniu obrazów nie jest potrzebna, ponieważ jest to rzeczą pedantyczną. Dziecię, nie jest jeszcze, dzięki Bogu, filozofem, lubi humorystyczną różnorodność, widzi chętnie np. po słońiu pająka! Obrazy te objaśniaj dziecku, ale krótko, w dwóch lub trzech wyrazach, bo tu nie idzie o historję tego lub owego zwierza, ale o danie pierwszego o niem wyobrażenia. Dobrą jest tu rzeczą, pokazywać dziecku z początku takie tylko przedmioty, które mu są z natury znane.

Przed szóstym, a nawet przed ósmym rokiem dziecięcia, pokazywanie obrazów nie przyniesie pożytku, bo młode stworzenie nie zna jeszcze stosunku rzeczywistości do sztucznego jej przedstawienia, będzie patrzeć przeto na obraz, ale nic nie widzieć, prócz pozogowej luny kształtów i barw. Małe obrazki są lepsze dla dziecka, niż wielkie malowidła.

O kształceniu pamięci.

Nie jest rzeczą dostateczną, iż wychowanec twój ma zmysły dobre i wszelkich, nawet najdelikatniejszych wrażeń zdolne, iż ma wyobraźnię chwytną i mnóstwo w niej pouczających

wyobrażeń, staraj się jeszcze, by on zatrzymał u siebie wrażenia i wyobrażenia te raz na zawsze oraz w przypomnienie je obrócił! Kształć przeto jego pamięć troskliwie! I to wcale nietrudne, gdyż sama natura w pomoc ci przychodzi. Dzieci mają bowiem pamięć nadzwyczaj wierną i silną. Uczą się np. ojczyściego języka z taką łatwością i tak prędko, że nawet myślący i bardzo zdolny cudzoziemiec, nie potrafi w dwudziestu latach, częstokroć w całym życiu uczynić swą własnością, co te zdobywają w pierwszych czterech latach swego życia. Ileż milionów wrażeń i wyobrażeń otrzymuje młode ludzkie stworzenie co rok i co godzina, a wszystkie zatrzymuje tak ręczo i na całe swe życie w pamięci! Gdyby jaki sławny uczony miał bierności dziecięcej władzę olbrzymią, wnetby umiał wszystkie księgi i umiejętności napamięć i wszystko wiedział, co kiedykolwiek przeczytał!

Nawet najsilniejsza pamięć potrzebuje kształcenia, ponieważ jest siłą empiryczną i utrzymuje się ćwiczeniem. Kto chce dobrze tańczyć, musi się często ćwiczyć w tańcu; kto chce mieć pamięć dobrą, musi dużo uczyć się napamięć. Ze wzrastającą potęgą umysłowości i myślenia słabnie, jak wiadomo, pamięć, staraj się wtedy ją tak ukrzepić, jeszcze nim się w niej duch rozbudzi, by nigdy potem nie ustała. Uczyć się nam ciągle potrzeba. Znam tylko jedną rozumną istotę, czytać nie potrzebującą! Jest to największy autor, co wieczną księgę napisał, księgę natury! Bierność każdemu na świecie jest nieodzowna, a tem bardziej dziecięciu! Jego rozum tem silniej zczasem wystąpi i działać będzie, im więcej pożywienia dla siebie znajdzie w pamięciowej spiżarni.

Pamięć pojawia się dwojakim sposobem, jako nader ręcza, lecz wkrótce wszystkiego zabaczająca i jako powolna, ale trwała. Ruchawe i sangwiczne dzieci mają pamięć pierwszą, flegmatyczne zaś drugą. Już to samo nawet dowodzi, że pamięć jest jednym z kwiatów naszego ciała! Pierwszą pamięć kształcić będziesz, starając się o jej utwierdzenie i ustalenie; czego dopniesz, skoro od czasu do czasu każesz dziecku znów napamięć uczyć się tego, czego się już raz lub kilkakrotnie dawniej nauczyło, i to tak długo, dopóki na wieki wieków w jego istocie

nie zostanie! Pamięć zaś powolną uczynisz raźniejszą, skoro ją ustawicznie ćwiczyć będziesz, każąc np. dziecku co dzień, co godzina nauczyć się czego napamięć!

Liczą pospolicie dwa rodzaje pamięci: pamięć *rzeczową* i pamięć *słowną*, lub też chwytającą rzeczy naturalne i ich nazwiska czyli słowa. Podział ten pamięci ma wiele za sobą. Natura bowiem, dająca nam mirjady przedmiotów, i mowa, dająca nam mirjadę słów, nazw, są dwoma nieskończonymi światami, które pamięć nasza opanować i zdobyć powinna. Natura jest źródłem niewyczerpanem wrażeń, wyobrażeń i przypomnień, wdzierających się do naszej jaźni przez oko; mowa zaś jest drugą naturą brzmiącą, głośną, dla ucha przystępną. Podział ten pamięci jest przecież niedostateczny. My go przeto dopełniamy. Pamięć *realna* jest pamięcią rzeczową i ma naturę swym przedmiotem; pamięć *idealna* jest pamięcią słowną i ma słowo czyli ducha lub myślenie swym przedmiotem; pamięć wreszcie *rzeczywista*, będąca realną i idealną pamięcią w jedni, jest trzecim gatunkiem. Ostatnia potrzebna jest każdemu człowiekowi, którego celem poznania jest nie tylko natura, nie tylko duch, ale świat istny, już skończony, życie teraźniejsze i przyszłe. Wszystkie te rodzaje są właściwie jedną pamięcią z trzech różnych stanowisk rozważaną. Pamięć rzeczywista jest najlepsza i najważniejsza, bo jest najpełniejsza i zupełnie żywa. Dziela jeszcze pamięć na pamięć *miejsowości*, *czasowości*, *osób*, *liczb* i t. p. ale taki podział jest niefilozoficzny, ponieważ nie ma końca. Częstokroć natrafiamy na dzieci, o których powiedziećby można, iż żadnej zgoła nie posiadają pamięci. Jest to przecież złudzeniem, przedwczesnym sądem! Dzieci takie nie mają jeszcze pamięci dla słów i myśli czyli pamięci idealnej, ale mają niezawodnie pamięć, jeżeli nawet nie dla wyobrażeń, to przynajmniej dla wrażeń, dla rzeczy, czyli pamięć realną. Podnoś przeto pamięć tę realną coraz wyżej i zidealaj ją, ile podobna! Ćwicz pierwszą w utrzymywaniu rzeczy takich, co nie idea, ani nawet słowem, ale się do nich zbliżają, a więc w utrzymywaniu np. głosów zwierząt i ptactwa, tonów różnych narzędzi muzycznych, nut, śpiewów i t. p. Tym sposobem da się zwolna przerobić pamięć realną na pamięć idealną. Jest to praca

ciężka, godna przecież wszelkiego mozolu, ponieważ dopięcie celu jest nam wszędzie usiłowań naszych najśłodsza nagrodą! Zazwyczaj takie dzieci, które zdaleka od ludzi i na łonie natury żyją, mało mają pamięci idealnej, dzieci zaś wśród ludzkiej gawędy wychowane i gawędę ciągłym przedmiotem swej uwagi mające, niewiele posiadają pamięci realnej. Dziecko chłopskie np. nie zdoła mniej więcej wiernie tego powtórzyć, co ksiądz proboszcz prawi z ambony, co wcale nietrudne dziecku miejskiemu; dziecko zaś miejskie zabłąka się natychmiast w lesie lub chróścianych zaroślach i nie zdoła odróżnić pszenicy od żyta, co dziecku chłopskiemu jest fraszka. Pokazując dzieciom każdy przedmiot i wymawiając, jak już nadmieniliśmy, głosem śpiewającym kilkakrotnie przedmiot tego nazwisko, kształcić będziesz od początku samego równie jego pamięć realną, jak i idealną, czyli pamięć rzeczywistą. Najśłabsza nawet pamięć daje się również czasem pokrzepiać i wzmacniać, jak najśłabsze ciało, i potrzeba ci się oto starać usilnie, ponieważ pamięć jest już przedsiódkiem do świątyni rozumu! Gdzie niewiele pamięci, tam i niewiele rozumu, czyli gdzie pamięć uboga, tam rozum głodny.

Pamięć realna w dziecięciu zwiastuje nam zazwyczaj praktycznego i do empirji powołanego przyszłego człowieka; pamięć idealna wróży nam ducha teoretycznego, pamięć zaś rzeczywista przepowiada nam jaźń samodzielną. Wszystkie te trzy rodzaje pamięci równie pilnie i z jednaką miłością ojcowską kształcić należy. Pamięć realną ćwiczyć będziesz na kwaterach np. twego ogrodu, na obłędnych ścieżkach parku, zwierzyńca lub lasu, na domach sioła lub zaścianku, na ulicach większego miasta, na książkach twej biblioteki, na wycieczkach botanicznych, na obrazach i t. p. a pamięć idealną wśród kazania w kościele, wśród mowy publicznej i towarzystwa z uczonymi, przez naukę różnych umiejętności i obcych języków. Pamięć rzeczywistą ćwiczyć wreszcie będziesz, ucząc dzieci historii, stosunków domowych i znajomości człowieka. Podróże i towarzystwo z ludźmi różnego rodzaju można tu polecić, jako środek dobry!

Wszelka sztuczna mnemonika jest rzeczą niepożyteczną, a nawet dla pamięci uciążliwą; trzymajmy się przeto mnemoniki naturalnej. Ta opiera się na następujących czterech punktach:

na *nowości, niezwykłości i kontraście*, tudzież na *interesie*, pod który nietylko trzy powyższe punkty podciągnąć się dają, ale cała naturalna mnemonika. *Nowość* przedmiotu ma wiele powabu i dlatego sprawia na nas silne wrażenie; nie dziw zatem, iż wrażenie takie wryje się łatwo w pamięć i na zawsze, a przynajmniej na długo w niej pozostanie. Pierwsza wiosna, którą dziecko swobodnie, jak aniołek, wśród ogrodów, łąk i gajów, przepląsało, została w jego pamięci, jako ze wszystkich wiosen najpiękniejsza. Czemu? Ponieważ była pierwszą mu wiadomą wiosną, zaczem rzeczą mu zupełnie nową! Tu pojdziesz tęsknotę ludzi powszechną za straconym rajem czyli za zatraconą barankowością swego dzieciństwa. Staraj się tedy każdy przedmiot, każdą umiejętność, wszystko na świecie uczynić wychowawcowi twemu rzeczą nową, a nauczy się jej łatwo napamięć.

Niezwykłość przedmiotu sprawia na nas niezwykle, a więc głębokie wrażenie, pamięć zatem ułatwia.

Kontrast, który między przedmiotami postrzegamy, elektryzuje, że tak powiem, jaźń naszą, bądź przyjemnie, bądź nieprzyjemnie. Wdraża się przeto, aż do dna samego w jej pamięci.

Interes nakoniec, który przedmiot jaki za sobą przynosi, ułatwia także uczenie się napamięć. Ale niedość! Interes jest tu najwyższą rzeczą, bo nawet nowość, niezwykłość i kontrast przedmiotów są dlatego jedynie dobrymi środkami mnemoniki naturalnej, że obudzają w nas interes. Pedagogika stanowi tu następne prawo ogólne. *Każ jedynie dzieciom uczyć się tego napamięć, co im się podobało i co je zachwycało.*

Wiedzieć ci przecież potrzeba, że każde dziecko znajduje w czem innym interes i że to, co jedno zajmuje, drugiemu nudy największe sprawia. Rozmaitość usposobień naturalnych płci i wieku należy się tu mieć ciągle na względzie. Chłopiec np. spamięta łatwiej słowa i ogólne pojęcia, dziewczynka szczegółowe rzeczy, osoby, rysy twarzy.

Wiele dzieci nauczy się łatwo tego lub owego napamięć, skoro uchem wyrazy łowią; z książki zaś uczyć się bardzo trudno im przychodzi. Jeżeli przeto biedne dziecię męczy się nad książką, a przecież deklamacji swej nauczyć się nie może,

spróbuj właśnie podanego środka, weź od niego książkę, czytaj rzecz naprzód i każ mu ją powtarzać. Któż wie, czy mu tym sposobem nie ułatwisz!

Niejeden nauczyciel grozi biednemu dziecku, mającemu pamięć tępą, różgą lub kozą, zapominając o tem, iż przerażona dusza o niczem myśleć nie może, wyjąwszy o mieczu nad nią wiszącym! Pochlebiaj lepiej uczącemu się napamięć dziecięciu! Prośba lepsza tu, niż groźba. Chłopiec mały lub dziewczyna spamiętają wszystko łatwiej na drodze analitycznej t. j. idąc od rzeczy pojedynczych do szczególnych, a wreszcie do ogólnych. Dla młodziana zaś lepsza jest metoda, syntetyczna t. j. pokazanie mu naprzód całości, a później wdanie się z nim w szczegóły i drobnostki.

W ćwiczeniu pamięci trzymaj się natury i wieku dziecięcego. Zaczynaj przeto od rzeczy najłatwiejszych i przechodź zwolna do coraz trudniejszych!

Ćwiczyć młodą pamięć potrzeba, staraj się przeciw nigdy jej nie przeładować! Przeładowana pamięć jest równie, jak przeładowany żołądek, chorobą, zdrowiu niebezpieczną, tępi czynność ducha i robi z nas nieuków. Kto pamięć ostatnim celem swego wykształcenia zrobił i tego celu przewybornie dopiął, zamienił się w pewnego rodzaju marjonetkę t. j. w niezwyłą, a przecież poruszającą się księgarnię.

Kształcenie myślenia i mowy.

Liczni rodzice i ochmistrze domowi błędnie mniemają, że rozum jedynie pedantyczną nauką kształcić się daje i dlatego dręczą przedwcześnie biedną dziecinę książką, kajetem, tablicą rachunkową i t. p.

Prawda niezawodna, iż nauka rozum kształci i do najwyższego stopnia rozwikłania podnosi, ależ nauka przed czasem jest olejem wrzucym, w którym rozum młody chcesz kąpać lub kąpiesz! (36).

Chłopstwo nie zna żadnej nauki, a przecież ma rozum tak zdrowy! Nauka daje nam rozum uczony, życie zaś rozum materialny! Nauką podniesiesz rozum naturalny, ale rozum naturalnego nie rozbudzisz; nauka dobra tu jest, ale nie na

początek! Czem owad żarłoczny dla rozwijających się pączków wiosennego liścia, tem nauka dla młodocianego rozumu! Pożre ona zaledwie rozwijający się rozumek; uczyni dziecię przedwczesnym starcem. Jeżeli pragniesz rozum młodociany rozbudzić, roztwórz przed dziecięciem księgę wielkiej, pięknej i wzbierającej potopami życia powszechnego natury! Wiedź je z sobą na błonia i w gaje, puszczaj je swobodnie wśród zgrai jego rówieśników, pokaż mu codziennie co nowego, oraz to, co dawniej już widziało, pomnażaj jego wyobrażenia, pokrzepiaj jego przypomnienia, *słowem działaj na jego wyobraźnię i pamięć* (37). Wyobraźnia i pamięć są czynnikami rozumu; staraj się je kształcić, a one same dziecię rozumem uczynią. Daj młodemu twemu stworzeniu wiele wyobrażeń i umiej, jak czarownik zaklęte duchy, wywoływać jego przypomnienia, a przyjdzie samodzielnie do pojęć! Wszakże pojęcie każde jest zlewaniem się wyobrażeń i przypomnień w jedną ogólność! Niechaj wychowawiec twój bystro dostrzega znamiona każdego przedmiotu, porównywa je ze sobą, rozróżnia je od innych, oczyszcza je od wszelkich chwilowych przymiotów, chwytą je w wiecznej niezmienności i porządkuje: niechaj się nauczy całość, od części i cząsteczek niepodległą, zdobywać, całość tę w jej cząstki i cząsteczki rozlewać, przymioty, właściwości, działania, stanowiska, względności najróżnorodniejsze, wszystko to odrębnie ujmować. Jego zdolność porównywania, rozróżniania i odrywania niechaj nabiera pewnej wprawy i dzielności! Jeden przedmiot dobrze obejrzany przyniesie mu już mnóstwo wyobrażeń, wzbudzi wiele przypomnień, sprawi mu zatem więcej pojęć niż formalna nauka. I to wszystko stać się może w ogrodzie przy oglądaniu tego lub owego drzewa, kwiatka, chrabąszcza i wśród niewinnej uciechy. Dziecię jest jeszcze dzikim człowiekiem i synem natury. Natura niechaj więc będzie jego książką najpierwszą i jedyną, niech będzie mentorem i kluczem rozumu, świątynią roztwierającym! Skoro wychowawiec twój nabył o pewnym przedmiocie fałszywego pojęcia, wywiedź go z błędu, ale nie swoją słowną nauką! Każ mu przedmiot jeszcze raz oglądać! Jego własne, nowe poszukiwanie ma uczynić pojęcie jego prawdziwszem! Niechaj ci zdaje z każdego swego

poszukiwania rachunek; przecież nie dlatego, by to było jego obowiązkiem, ale że powierzenie się jego duszy i udzielenie ci swych odkryć radość mu przyniesie. Niechaj się spowiada przed tobą wśród kształcenia swego rozumu, nie wiedząc o tem! Bezświadomość ta jest przewyborną rzeczą, ponieważ ma charakter wolności i zupełnej swobody. Wychowaniec twój gonić ma za jasnością, dokładnością i wszechstronnością swych pojęć! Dopniesz tego celu, i to bez pedanterji, skoro w nim żadnego ciemnego, niedokładnego i jednostronnego pojęcia cierpieć nie będziesz, lecz pomyślisz natychmiast o środkach do skłonienia go ku nowemu rzeczy poszukiwaniu. Tym sposobem wezwyczasisz go od młodości samej do głębszego śledzenia i badania, do nieśpieszenia się z objawieniem ostatecznem swej mądrości; tym sposobem wśród igraszki zrobisz jego rozum wielosiecznym.

Pojęcie staje się w człowieku słowem, a myślenie mową. Kto nabył nowych i dotąd nieznanych sobie pojęć, ten pyta się innych o odpowiednie im słowa, lub też stara się sam wynaleźć dla nich stosowne nazwy, bo naturą ludzką jest szukanie porozumienia się wzajemnego. Wyrazy są głośnemi pojęciami, a mowa jest myśleniem, na sterowych skrzydłach brzmienia płynącym i w ucho się rozlegającym. Jeżeli tedy kształcenie wyobraźni i pamięci jest pierwszym, to mowa jest drugim dobrym środkiem do rozwikłania młodego rozumu.

Jeżeli wychowaniec twój w słowa ubogi, to przekonany być możesz, iż jego pojęcia, a tem samem przypomnienia, wyobrażenia i wrażenia są nader nieliczne, niepewne i niedostateczne.

Wówczas działaj na jego wyobraźnię i pamięć, pokazuj mu rzeczy, dawniej przez niego widziane, oraz zupełnie dla niego nowe, i pomnażaj tym sposobem jego pojęcia. Jeżeli mu nie słów, lecz zwrotów zbraknie, jest to niezawodnym znakiem, iż jego rozum nie nabył dotąd należytej gibkości, iż on nie myśli wiele! Wtedy rozmawiaj z nim, skłaniaj go do rozmaitych opowiadań, każ mu się uczyć piękniejszych poezyj napamięć. Skoro zaś wychowaniec twój wszystkie swe myśli i uczucia jaśnie, należycie, właściwie, a nawet z pewnym wdziękiem wyraża, ciesz się wówczas, bo jego rozum już żagle swe rozwinął.

Mowa jest wszędzie zwierciadłem, albo raczej echem rozumu, jest rozumem brzmiącym.

W piśmie jest rozum, że tak powiem, zakłęty; odżyje on przecież natychmiast w żywym twym rozumie, skoro go cudownym oka twojego promieniem dotkniesz.

Czytanie książek jest wyższą słuchania mowy potęgą i to już z tego jedynie względu, że nam ułatwia zapoznanie się z ludźmi odległymi, albo też od wieku zmarłymi. W każdym razie jest pismo świętą przeszłości mową, mową błogosławionych, węzłem między wiekami zgasłymi, a każdym dniem dzisiejszym, przelewaniem się mądrości starego świata w świat nowy, a przeto nieskończenie bogatym rozumem! Czytanie książek jest tedy trzecim środkiem kształcenia młodocianego rozumu. Wychowaniec twój niechaj czyta niewiele, ale niech pojmuje wszystko doskonale, niech zrozumie, strawi, w krew swoją obróci. Pojęcia są ogólną własnością, powszechnem dobrem; cośmy pojęli, to już przywłaszczylimy sobie, to nasze!

Jak potrawa w ciało się zmienia, tak pojęcia obce w rozum przechodzą.

Czytać trzeba, bo to rozum kształci, ale szybkie, ustawiczne czytanie nie jest pożyteczne dla młodzieży, ponieważ w niem wszystko przelatuje przed jej rozumem, odmętym i błyskawicą, bez zostawienia po sobie śladu. Kto wiele czyta, nauczy się wnet czytać za prędko, a kto za prędko czyta, czyta już nieważnie, całość wprawdzie i ogólne wrażenie jeszcze zatrzymuje, ale szczegóły traci. Lepiej przeto dla wychowanka twego, iż jedną książkę pożyteczną kilkakrotnie odczytał i nauczył się jej napamięć, aniżeli by w tym przeciągu czasu przebiegł oczami swemi całą bibliotekę! Jedna książka, zupełnie zgłębiona, przeleje w nas rozum, w niej zawarty; wiele książek płytko przerzuconych, zamąca nam głowę swym chaosem. Szkoda ku temu celowi naszych oczu! Każ wychowancowi powtarzać ci ustnie z całą obszernością, co przeczytał; będzie to dla niego dwojaką korzyścią, bo przyzwyczai się do porządnego czytania i utwierdzi rzecz przeczytaną tem silniej w swej pamięci. Nie zmuszaj nigdy dzieci do czytania, bo czytać będą, myśląc zupełnie co innego, wpadną zczasem w chorobę, trudną do

uleczenia! Skoro nie mają ochoty do książki, daj im lepiej spokój lub staraj się zwolna wzbudzić w nich ochotę! Jeżeli przywykły czytać bez uwagi, daj im jaką książkę, któraby je duszą i ciałem zająć zdołała. Za każdym razem, skoro coś nowego przeczytały i pojęły, pokaż im rzecz w naturze, a tem łatwiej ci to przyjdzie, jeżeli czytać będą książki, dotyczące człowieka, dziecięcej istoty, tego wszystkiego, co bez trudności w każdym miejscu znajdziesz. Tak przygotowywać je będziesz zwolna do samodzielności i uczynisz czytanie książek nie rozrywką tylko, którą ono niejednemu próżniakowi przynosi, ale środek do wykształcenia rozumu, życia ich przyszłego słodkim nektarem. Niechaj to czytają, co nad ich rozum, czyli nad ich pojęcie nie wyższe i co ich rzeczywiście kształcić może! Wiele jest bowiem książek, wprawdzie nieszkodliwych dla dzieci, ale także i niepożytecznych. Precz więc z tego rodzaju bazgraniną, choćby z innych względów ważną i genialną!

Każde zatrudnienie w młodej istocie, nauki potrzebującej, żadnej nauki nie przynosi, jest zabójstwem bardzo ważnego i drogiego czasu! Zaprowadź pewien plan w lekturze twych dzieci! Kto wszystko czyta, co mu w ręce wpadnie, ten mimo całej swej pilności nie wykształci swego rozumu.

O kształceniu rozsądku (umiejętności sądzenia) (38).

Rozsądek twego wychowanka, który się już obudził i na rzeczach lub, co pod względem moralnym niezawsze chwalebne, na otaczających go osobach podewiczył, podnosić wyżej i rozwijać będziesz następnymi sposobami. Zwracaj uwagę wychowanka twego na celowość, środkowość w naturze. Teraz jednak mamy zimę. Poco ta zima? Podobnie pytać będziesz, poco ta wiosna, lato, jesień? Czemu po sytości głód się rodzi, a głód nasycenia wymaga? Czemu deszcz pada? Poco grzmot i pioruny? Dlaczego sierść zwierząt w zimie najdłuższa i kożuch ich najcieplejszy? Tysiąc takich pytań znajdziesz codzień przy każdej rzeczy, przy każdej okoliczności. Twój chłopiec musi filozofować, jeśli w nim rozsądek rozwikłać pragniesz.

Rób wychowanka twego sędzią w sporach jego rówieśników. Jak przed trybunałem, tak przed nim ma się wytoczyć skarga i obrona. Niechaj on sądzi! Ambicja zniewoli go do głębszego rzeczy rozważania i do prawdziwego wyroku, a tem samem do napięcia wszystkich sił swego rozsądku! Jeśli która strona nie znajduje zadowolenia, to niechaj jej będzie wolna apelacja od niego do ciebie. Jeżeli się zmylił, to wychłoszczą go za to rówieśnicy swemi żartami i drwinkami, zmuszą przeto do pilniejszego kształcenia swego rozsądku! Mając wychowanców kilku, możesz codziennie i pokolei jednego z nich sadzać na sędziowskim trybunale! Ty będziesz miał zabawkę, a dzieci umysłowy pożytek.

Kiedy niekiedy każ dzieciom wynajdywać plany do jakiej uciechy, przechadzki lub czynności i jedno z nich ma osądzić, który z tych wszystkich planów najstosowniejszy. To obudzi współzawodnictwo w pokazaniu się między innemi najrozsądniejszym.

Błędne sądy i zdania twego wychowanka uważaj, jako zwiastuny pomyślnie wschodzącego słońca jego rozsądku! Kto nigdy nie sądził fałszywie, ten sądzić nie będzie prawdziwie (39). Dlatego też nie gniewaj się na chłopca, że to lub owo krzywo osądził, i nie nazywaj go z tego powodu, jak to, niestety, u nas prawie zwyczajem, gęsią głową, cielęciem, osłem! Rozsądek jest duszą, własnem przeświadczeniem, a zatem pysznem, czującym swą godność i bardzo dotkliwym bóstwem.

Jeżeliś go twym nierozsądkiem, twoją niepedagogiczną niecierpliwością i twem gminnem besztaniem przejął trwogą, to on zdrętwieje i może bardzo długo leżeć trupem. Lepiej jest, że młodociany rozum czasem się zmyli, niż, że śpi snem zimowym nietoperza!

Jeżeli wychowaniec twój rzecz pewną fałszywie osądził, zniewól go do drugiego i czwartego zastanowienia się nad tą rzeczą i do wydania o niej nowego wyroku! Wiedzieć wtedy będziesz, jak jego rozsądek pokrzepia się ciągłym badaniem, doskonali i wkońcu prawdę uchwycą. Tylko nie wezwyczajaj wychowanka do wiernego powtarzania zdań i sądów twoich,

jak to się prawie zawsze w wychowaniu prywatnem i publicznem zdarza; bo nie małpę twoją, nie obraz i podobieństwo siebie samego, ale oryginalne bóstwo masz wychować! Tym a nie innym sposobem rozwikłasz młody rozsądek. Kształć i prostuj jego rozsądek, wystawiając przeciw jego wyrokom twe wątpliwości, inne przekonanie, inny sposób widzenia rzeczy, ale nie przez twą dogmatyczną naukę. Czynność ducha rośnie własnym ruchem. Jeżeli mu wszystko naprzód, jak kanarkowi piosnkę, gwizdać będziesz, to nie wykształcisz jego rozsądku i dowiedziesz, iż tobie samemu na rozsądku zbywa (40).

O zdolnościach i skłonnościach dzieci.

Badanie zdolności i usposobienia duszy w naszym wychowawcu jest rzeczą nader wielkiej wagi, gdyż, *lubo nam niepodobna jest zmienić tego, co od Boga samego pochodzi i darem jest nieba, lubo natury bujnej lub jałowej* przeistoczyć według naszego widzi-mię nie potrafimy, możemy przeciw stan osobistości dobrze poznanej kształcić i usposobieniom przyzwoity nadać kierunek (41). Jeżeli się o to starać nie będziemy, zostanie nasz wychowanec ofiarą wlanej w jego duszę fatalności, czyli ofiarą grzechu pierwotnego! Czemu? Ponieważ równie wysokie, jak mierne, szczególne usposobienie duszy, zostawione same sobie i bez wszelkiej pieczy, zwraca się zwykle ku złemu, ponieważ nawet najciaśniejsze przyrodzone usposobienie rozprzestrzenić zdołamy, jeżeli wcześniej staramy się poprzeć je sztucznym wykształceniem! W takim razie bądź zbawicielem twego wychowawca i ratuj jego wolność przeciw potędze, budzącej się w jego istocie konieczności!

Kiedy niekiedy okazują dzieci jawnie usposobienie, szczególne swej duszy i zdają się duchem wieszczym, siebie samego nieświadomym, przepowiadać swą przyszłość! Linneusz np., będąc niemowlęciem, utulił się w swym płaczu za każdym razem i natychmiast, skoro mu matka lub niania kwiat jaki w ręce podała (42). Dość znajduje się znaków, zapomocą których znawca ludzi i dzieci usposobienie przyrodzone młodej duszy rozpoznać zdoła. Ogniste lub wodniste oko, okrągłutkie lub

ostre rysy twarzy, kształt czola, nosa, ust i brody, większy lub mniejszy interes, żywość pomysłów albo myśl leniwa, pewna, widoczna oryginalność lub też małpie naśladownictwo, i to w większym lub mniejszym stopniu, odsłaniają nam usposobienie dziecięcego ducha. Ale fizjonomika (43), jak wszelka zewnętrzna semiatyka (44), jest sztuką zwodniczą, ponieważ ją wtedy jedynie zrozumieć zdołamy, gdy już zupełnie duszę poznaliśmy. Bez wewnętrznosci nie zrozumiesz zewnętrzności, jak i odwrotnie.

Znając duszę łatwiej jest nam przeciw rysy twarzy tłumaczyć, niż z rysów twarzy o właściwościach duszy wnioskować, bo mając jedność pewną i ściśle oznaczoną, zbudujesz łatwo na niej wszelką mnogość, ale z mnogości nam danej wnieść w jedność nieznaną, to rzecz bardzo trudna! Tylko ślimaka poznasz po muszli, dusza przeciw nie jest ślimakiem! Ciało jest duszą w nieskończoność rozmnożoną, światłem czystym w różnobarwnej tęczy, a częstokroć w burej pstrokaciźnie; w ciele staje się dusza długim iloczynem, w którym ani mnożnej, ani mnożnika nie rozpoznasz! Najlepiej jest uważać objawienia młodej duszy bezpośrednio! Ona jest ustawiczną czynnością, mniej przeto na tę czynność jest roztworzone oko.

Czytaj w duszy twego wychowawca, stań się względem niego Opatrzności okiem i zważaj go pilnie, w chwilach takich szczególnie, gdzie on spodziewać się nie będzie, iż ktoby wzrok swój badawczy w nim zatopił (45); dozwól mu czasami mówić, a nawet działać z całą swobodą; pytaj troskliwie rodziców i piastunki o szczególne jego niemowlęstwa; daj posłuchanie służącym i innym osobom, nawet dzieciom, opowiadającym ci względem niego swe spostrzeżenia, a wyjaśni ci się nakoniec duszy jego natura. *Tem jest wreszcie dla ochmistrza izba dziecinna a dla nauczyciela szkoła, czem szpital dla lekarza* (46).

Tu roztworzy się przed tobą żywa pedagogiki księga, w której nierównie więcej wyczytasz i skorzystasz, niż we wszystkich naukowych teorjach. Nie gardź przeciw temi ostatnimi, jeżeli pragniesz łączyć praktykę z teorią i stać się w zawodzie twym dzielny.

Równie genialność, jak zwierzęcość, rzadkim są, biorąc rzecz ściślej, gościem na ziemi, a przynajmniej dla naszego

rodzaju. *Każdy człowiek, nawet najbardziej ograniczony, ma w sobie coś takiego, czem wyższy jest nad innych ludzi i czem się odznacza lub też zdołałby się odznaczyć, gdyby okoliczności mu sprzyjały* (47). Mędrzec największy może się jeszcze od najprostszego pastuszka czegoś nauczyć. I czemu nie? Wszakże każde żywiakto, każde ziółko jest naszym nauczycielem. Świat dziecięcy jest wiernym obrazem świata dorosłych. Pospolicie więc znajdziesz tu usposobienia duszy w zwykłym porządku, t. j. takie, że ich ani z lotem jowiszowego orła, ani z czółganiem się kapuścianego ślimaka porównać nie można. Rzadkie to dziecię, które z zabawy stoi na niebotycznej górze Synaju i patrzy bezpośrednio, jak Mojżesz, w oblicze Boga; rzadkie, co, jak kijanka, nędzną biesiadę wśród błota ma swem przeznaczeniem; każde jest mniej lub więcej, ale zawsze zdolne! Mierność jest szpikiem pacierzowym, rdzeniem starej i podrastającej ludzkości. Genjusz nadzwyczajny lub głupota nadzwyczajna, to komety; albo raczej przypadkowe meteory na jej niebie. Nie obwiniaj zatem wychowawca twego o zupełny brak talentu, o kompletną nieudolność, o kamienną twardość mózgu, jak to zwykł czynić niejeden ochmistrz bezbrodny; — ale poznaj go dobrze i przenieś się całkiem w jego duszę! On jest zdolny, zdolny niezawodnie, tylko ty nie wiesz jeszcze do czego! *Próbuj więc z nim tego lub owego i to tak długo, póki się zdolność jego, tak pożądana, nie wyświeci* (48). Kto niezdolny do nauki, może być zdolny do żołnierki lub jakiego rękodziela. Najgorszy teoretyk jest zwykle najlepszym praktykiem i odwrotnie. Usiłuj poznać stopień, na którym stoi dusza twego wychowawca; sprawiaj w niej od czasu do czasu rewolucję; wiedz ją stosownie do jej usposobień, nie cząstkowo, ale zawsze całkowicie, na szczybel wyższy i pokazuj jej przynajmniej zdala cel i zakres najwyższego, jej przeznaczonego wykształcenia! Jeżeliś przejrzał w nią przez rozliczne szczeliny ciała i niesiesz jej to, czego ona wśród całej swej bezświadości żywo i ogniście pragnie, zobaczysz, jak jej skrzydła się rozszerzą i jak szybko ją uniosą ku niebu! Co Bóg stworzył, jest zawsze w tym bądź innym rodzaju doskonałe. Wyśledź przeto tę doskonałość, rozbudź ją, rozczyn ją, jak piwo drożdżami i zamień w czyn. Przenieś się nietylko w duszę każdego

innego, ale nawet tego wychowawca w innym czasie inaczej! Niechaj ochmistrz w dziecięcej duszy się roztopi, niech w niej żyje, a pewnie zdolność w niej wytropi! Kto w wychowawcu żyje, jako w ciele dusza, ten jego duszę młodą, jak swem ciałem porusza! Ale gdzież ochmistrz znajduje nagrodę za także siebie samego, za tak niezwykle i trudne poświęcenie? W dopełnieniu rzetelnem swego obowiązku, we własnym sumieniu i przeświadczeniu oraz w innych słodyczach swego mozolnego, ale bardzo ważnego powołania.

Bujnie, jak las pod równikiem rozkwitającemu genjuszowi nie dopomagaj do duchowej rozpusty i do wybryku, a nieuctwa zmrożonego sybirską zimą, nie przytęp twą niecierpliwością lub innym jakim niestosownem postępowaniem; nie przyłóż się do tego, żeby wreszcie, jak lodowy kamień stężało! Ograniczoność ducha, zwłaszcza, jeżeli tu nieruchawa wyobraźnia, tępą pamięć i słaby rozum ma na uwadze, jest częstokroć skutkiem jakiego błędu organicznego w ciele, albo też choroby; ulecz wówczas, twego wychowawca, jeśli podobna, a znajdziesz go zdolnym. Nieraz objawia się duszy potęga dopiero w późniejszym czasie, właśnie wtedy, kiedy już wszelką straciłszy nadzieję i wstępuje ona tem niezwyklej, dzielniej i świetniej, tak, iż świat zdziwiony patrzy i zaledwie wierzy, dlatego też bądź zawsze dobrej myśli nad rozbudzeniem, lub rozwikłaniem młodej duszy z wytrwałością anioła! Wlej, skoro tego konieczna potrzeba wymaga, w mierność choć fałszywe siebie poczucie. Lepiej, że się talentem niż nędzną głową sądzić będzie. Nawet fałszywe mniemanie o swej dzielności dobrą jest rzeczą, bo podnosi mierność moralnie, utrzymuje ją przy ruchu i nie dozwala jej upaść zupełnie (49). Rozpacz i całkowite zwątpienie o sobie samym, jest dla duszy długiem i niepodobnem do wycierpienia samobójstwem. Już niejedna mierność młoda, nabywszy o sobie wysokiego wyobrażenia i natężywszy wszystkie siły swej duszy, podleciała wgórze, jeżeli nie jako krogulec, to przynajmniej jako indyk, i przebyła cierniowe szańce szczęśliwie, o któreby inaczej rozbić się niezawodnie musiała. Tym środkiem może stać się ochmistrz prawdziwym czarnoksiężnikiem i pokazać na wychowawcu cud

swej sztuki! To udało się już niejednemu i dobre mu przyniosło imię. Przeciwno zarozumiałości, która na tej drodze powstaje jedynie o silne uderzenie duszy leniwej i zniewolenie jej do lotu! Im więcej wychowawcowi twemu na duchu zbywa, tem usilniej nad nim powinienes pracować! Sztuka zamienia bagnisko i pustynie w hesperyjskie (50) ogrody, sztuka zastępuje nieraz bardzo świetnie naturę, za jej pomocą możesz nawet i tutaj wiele dokazać. Dusza jest niewidzialną palmą i daje się jak palma szczepić i okulizować. Miej tylko pilność, a każda smaczne wyda owoce! Powtarzaj często: jeśli tej szyby w diament nie zmienię, to ją cnego rubinu ogniem rozpromienię! Będzie wreszcie kryształ, gdy się nie uda! Kto pilny i chce istnieć ten robi cuda! Stracenie otuchy jest dla wychowującego dzieci grzechem śmiertelnym. Bóg tu włada i Bóg wie, co się z niedołęznego chłopca stać może.

„Ach, roztropne dzieci zemrą wnet waszeci!” mówi przysłowie, a w każdym przysłowiu jest coś prawdy. Powiesz może: Rzecz zaiste dziwna! Smutnie byłoby, gdyby głupie dzieci żyły, a wszystkie zdolne umierały! Na co odpowiadamy: Każdy twór jest doskonałością pewną w najwyższej potędze i ma swem przeznaczeniem doskonałość tę objaśnić w czynie. Skoro tedy dziecie przyszło na świat z jakim błędem organicznym, śmierć, ciągle pracującą, w istocie swej nosi, a więc nagle dojrzewa i wkrótce umrzeć musi — to duch jego budzi się przed czasem, goni za swą doskonałością najwyższą i pragnie w małym stworzeniu skrzydła swe olbrzymie rozwinąć! To i nie innego jest przyczyną przedwczesnej roztropności dziecka i prawdziwego spostrzeżenia, leżącego w powyższem przysłowiu. Jeżeli zaś ty winienes, że wychowaniec twój za szybko ducha swego rozwinął i dlatego przemądrzał, popełniłeś na jego ciele i duszy prawdziwe zabójstwo, a więc grzech śmiertelny, grzech w pedagogice (51). Stanie się on bowiem wnet młokosim dziadulem!

Duch trzydziestoletniego męża potrzebuje mięśni i nerwów takich ciała, które się zestaliło trzydziestoletniem życiem. Duch taki rozbija młodociane słabe ciało, jak sokół klatkę, przeznaczoną dla kanarków.

Dzieci nie mają właściwych skłonności, ale dopiero pociągi i pochopy (52). Są to młode ludzkie istoty, przeto i skłonności są młode! Skłonności pokazują się z początku, jako słabe i kołyszące się między złem, a dobrem. *Okoliczności, czyli mówiąc właściwie, przedmioty, nadają tu skłonnościom właściwy kierunek i przeważającą szatę albo w jedną, albo w drugą stronę.* Po tem rozstrzygnięciu występują skłonności dziecięcia częstokroć w bardzo gnuśnej i niebezpiecznej postaci. Czemu? Bo nie są istotnymi skłonnościami, ale jak już rzekliśmy, pociągami i pochopami, które rozwiązują się w nałóg. Jeżeli, mimo twych największych usiłowań, nałóg wystąpił na scenę i podnosi przeciw tobie groźne rogi, wypędź za góry i lasy podniętę, będącą jego żywiołem! On młody, a więc jeszcze nie silny! Złe skłonności dzieci, chociażby się i bardzo upoczywie nie pokazywały, dają się zatem ku dobremu nakierować, gdyż ich korzenie nie utkwiły w jaźni głęboko i nie ścisnęły jej pierścieniem węża dusiciela. Jeżeli ochmistrz jest znawcą istoty dziecinnej, zgłębił psychologję i ma doświadczenie, może skłonność nawet niebezpieczną i troszkę zestarzałą ku dobremu zwrócić (53). Nie jest też żadnem niepodobieństwem przemienić młodą psychę np. *zarozumiałość* w moralne poczucie się własne, kaprys w humor, gniewliwość w energję i t. p., bo tego rodzaju skłonności nie są charakterem lubo mogą się weń zamienić!

Pod względem skłonności dzieci wystawia pedagogika oddawna trzy prawidła:

a) Nie wykorzeniaj skłonności dziecinnych, lecz staraj się im nadać inny kierunek! Wykorzenie ich nie zdołasz, ponieważ ich żywiołem jest najzaciętsza przeciw swemu wrogowi walka. Pragnąc je wykorzenie i walcząc przeciw nim z całą potęgą, możesz je wreszcie przy najświętszym triumfie zniewolić do zawieszenia broni, ale prócz tego do niczego więcej. Będą spokojne czas pewien, lecz przy pierwszej lepszej sposobności, wybuchną tem gwałtowniej; skłonność szuka swego przedmiotu i znajdzie go choć raz, a wtedy okręci się koło niego, zrosnie się z nim prawie. Kto skłonność stara się wykorzenie popełnia wielki błąd pedagogiczny. Przeciwnie zupełnie dzieje się przy nadaniu skłonnościom innego kierunku.

Skłonność tu żyje i pnie się dalej, ale lepszą drogą! Szła w lewo, związałaś jej oczy, obróciłaś ją w prawo, i idzie dalej, nie miarkując twego podstępów! Skłonność chce się toczyć, jak kula na powierzchni bilardu, całą tu mądrością dać jej odpowiednie uderzenie! Wtedy tam się obróci, dokąd żądamy!

b) Pokrzepiaj dobre skłonności dziecka, a będziesz tym sposobem przeciw jego złym skłonnościom najskuteczniej działał! To prawidło ma ochmistrz szczególnie stosować do dzieci, przez własnych rodziców zaniedbanych lub zepsutych. Im mniej pokarmu znajdują złe skłonności, tem łatwiej chudną, słabiej, nikczemniej i wreszcie obumierają.

c) Oddalaj wszelki przedmiot, złe skłonności dziecka tycający, czyli wszelką podnieję do złego.

Stare przysłowie nasze mówi, co z oczu, to i z serca! Trzy powyższe prawidła są nader ważne, mimo tego, iż w wychowaniu na to nie zważają. Jest tu i ówdzie np. w niejednej rodzinie zwyczajem, drażnić dziecko, skłonne do gniewu, a to w dobrodusznem mniemaniu, iż je tym sposobem od złościwości mu urodzonej najłatwiej uwolnić można. Lecz jakież stąd skutki? Złościwość przemienia się albo w konwulsje wściekłości, albo też uczy się po szatańsku ukrywać i łasić, by później tem jadowiciej ukąsić (54). Jeżeli skłonności dziecka są fizycznej natury, to jeszcze jeden przeciw nim znajduje się środek t. j. przesycaenia i jego skutki nieznośne. Nieprzyjemność, będąca tu koniecznym wypadkiem przyjemności zabija przyjemność. Że przy takich środkach zdrowie dziecięcia nie powinno być z oczu spuszczone, o tem nikomu, a tem bardziej rodzicom przypominać nie trzeba.

Na skłonności wychowawca nadzwyczaj pilne mieć powinniśmy oko. Zdradzają jego uczucia, odsłaniają nam jego serce, są pierwszym światłem jego osobistości, wieszczym jego przyszłego charakteru, znakiem; za ich pomocą przechodzimy do bliższego poznania młodej istoty. Skłonność łatwa jest, a przynajmniej nie nader trudna do spostrzeżenia, czytanie zaś uczuć w zaryglowanych piersiach, jak wiadomo, bardzo niepewne. Jednakże nie są tu własne twe oczy i własne twe

spostreżenia wystarczające. Dziecię ukrywa swe skłonności przed ojcem lub ochmistrem, ale w przytomności matki i słuchających, pozwala sobie zazwyczaj więcej. Dawaj więc posłuchanie pod tym względem matce, domownikom, szczególnie starszym braciom lub siostram.

Człowiek jest, nawet jako dziecę najmoźolniejszym przedmiotem naszego poznania. Tu oko nawet ostrowidza wszystkiego dostrzec nie zdoła (55).

Dobre chęci a dobre przyzwyczajenia.

Gdzie skłonność się objawia, tam wnet i chęć się objawi. Jak błyskawica leci przed grzmotem, tak skłonność idzie przed chęcią niedobłą wychowania, walka jest jeszcze bardziej zacięta, niż z jego skłonnością. Stąd to działać troskliwie na uczucie, niż z jego skłonnością. Stąd to gwiazdy poranne chęci, żeby zła chęć nie wyciągnęła przeciw niemu do boju! Jeżeli już chęć rzuciła ci swą rękawicę do walki, przyjmij to wyzwanie w imię Boże, ale nie staraj się jej mocą lub powagą z pola bitwy spędzić, a tem bardziej zniszczyć! Opanuj ją lepiej, tak dalece, iż podać ci się będzie musiała; a jeżeli nie, to rozbrój ją przynajmniej! Złemu brytanowi ciskamy kawał chleba, w środku którego ukryty jest pak=smoła. Pies chleb pożera, a smoła pysk mu zalepi. Ciśnij więc i w paszczę złej chęci jaką lepłą smołą. Każde użycie podobne jest do pszczoły, ma miód, ale także żądło. Ostrz przeto żądło to troskliwie i zwracaj je ustawicznie przeciw niedobrej chęci! Tak zniewolisz ją do znieawidzenia przedmiotu, a więc i do ustania lub też do zwrócenia się w inną stronę! Lecz dosyć już, teraz czas przejść do głównej tu rzeczy!

Do wzbudzenia i ustalenia dobrych chęci w twem dziecku, jest przyzwyczajenie przewybornym i przez wszystkich pedagogów zachwalonym środkiem. Chociaż dziecę i nie ma chęci do nauki np. niechaj się uczy zwolna, bez przymusu. Dzień po dniu upływać będzie, a dziecę ciągle się czegoś nauczy. Uczenie stało się jego zwykłym zatrudnieniem i weszło wkońcu w przyzwyczajenie. Po pewnym czasie przerwy, zatęskni ono samo za książką. Wreszcie z coraz większym postępem

w nauce, większego nabiera w niej upodobania, bo to budzi w niem coraz większy interes. Dziecię nabędzie chęci do nauki, samo o tem nie wiedząc. Jego niechęć, w chęć się zamieni, a przyczyną tego przeobrażenia będzie wezwyczajenie!

Jak niechęć do nauki, tak niechęć do innych rzeczy, daje się zwolna w chęć przeistoczyć, a to za pośrednictwem wezwyczajenia! Wszakże nawet nie pijanica, nawet człowiek nienawidzący wszelkich gorących napojów, nabiera chęci do picia wina, piwa lub wódki, skoro do tego przywykł zwolna przy jakiej nieszczęśliwej okoliczności, której nie był i nie mógł być panem. I czemużby odwrotnie stać się nie miało? I dlaczegożby przyzwyczajenie nie zdołało dobrej jakiej wypielegnować chęci? Czyje ucho od młodu przyzwyczajone zostało do muzyki, w tymże się też obudziła i chęć do muzyki. Uczucie jest bierne i przyjmuje to, co mu dają, ale uczucie to rodzi skłonność, której chęć jest córką. Przyzwyczajenie działa nasamprzód na uczucie, później na skłonności i chęci. Nic nie wywiera tak silnego wpływu na dziecięce, a nawet wogóle na ludzkie chęci, jak moc wczesnego i długiego przyzwyczajenia. Dziecko więc niechaj od samego początku swego życia widzi, słyszy i wykonywa, do czego ma chęci. Nie mówimy tu o tej lub owej umiejętności, albo sztuce, ale o dobrem wogóle, o prawdzie, piękności i cnocie. Do umiejętności, albo sztuki jakiej, ma dziecię własnym swym genjuszem chęć w sobie obudzić, ale chęć do dobrego, powinna od kolebki samej stać mu się przyzwyczajaniem. Przeciwnie zaś, niech ono do tego wcale nie nawyka, co kiedykolwiek musiało porzucić, co przynosiłoby mu kiedyś nieszczęście lub niesławę. Zło jest przynajmniej dla młodej i nie myślącej jeszcze istoty, słodsze od dobrego, niech zatem dziecię złego nigdy nie kosztuje! Nietylko ciągle hartowanie ciała, łatwe znoszenie upału, głodu i pragnienia, nietylko czystość, miłość porządku, oszczędność, pracowitość, ale nawet wyższe enoty, np. skromność, wytrwałość przy rozpoczętem dziele, cierpliwość, towarzyska śmiałość i t. p., mogą być szczęśliwym przyzwyczajaniem skutkiem. Wszakże pies swe przyzwyczajenie do pana, a niedźwiedź swój taniec winien także przyzwyczajaniu.

Przyzwyczajaj tedy dzieci do dobrego, ale znaj przytem, co jest dobrem istotnie!

Czem jest nałóg w kraju skłonności, tem jest przyzwyczajenie w dziedzinie chęci. Nałóg jest więcej fizyczny, przyzwyczajenie więcej moralne. Jak chęć jest wyższą skłonności potęgą, tak przyzwyczajenie jest szlachetniejszym nałogiem. Można mieć skłonności nałogowe, jednakże chęci niższe i od obcego wpływu zawisłe, niewypływające z nałogu, lecz z przyzwyczajenia. Wreszcie są to drobne różnice psychologiczne!

Czem jest przyzwyczajenie względem obudzenia, wychowania i ustalenia chęci do dobrego, tem jest odzwyczajenie względem chęci do złego. Przyzwyczajenie i odzwyczajenie postępują wprawdzie zawsze wolnym krokiem, ale to rzecz najstosowniejsza, ponieważ cnota mieszka na wysokiej górze. Chcąc się dostać na góry tej wierzchołek, trzeba mieć swem prawidłem: Kto powoli jedzie, ten dalej zajędzie!

Przyzwyczajenie dziecka do dobrego, a odzwyczajenie go od złych chęci, zawisło wiele od twego przykładu. Jeżeli np. chłopiec twój pokazuje złe chęci, będące skutkiem nałogu, albo też jeżeli go pragniesz od tej lub owej miłej rzeczy odzwyczaić, daj mu przykład na sobie samym! Wie np. że ty nadzwyczaj lubisz jaką potrawę, że przyzwyczajony jesteś do czarnej kawy i cygara po obiedzie i t. p. Powiedz mu więc: Mamy w sobie wyższe potęgi od chęci, przed którymi chęć, jak pudel przed naszemi nogami, korzyć się musi. Otóż tej ulubionej potrawy, która właśnie na stole stoi i apetyt mój zaostrza, jeść nie będę, albo też: od czarnej kawy i cygara dwa tygodnie się wstrzymam. Mąż powinien być silnym i umieć rozkazywać swym chęciom! Co postanowiłeś, dotrzymaj święcie. Chłopiec zapragnie także być silnym i umieć rozkazywać swym chęciom, zapragnie być podobnym do ciebie, waleczyć będzie ze swą chęcią, odniesie zwycięstwo i odwyknie!

Chęć do utrzymania swego jestestwa kształcić będziesz w wychowawcu przykładem twej pilności i twego starania się o chleb powszedni dla ciebie, dla niego i dla całej rodziny. Ochmistrz da mu przykład na sumiennem wypełnianiu swych obowiązków.

Chęć do użycia i posiadania pokazują dzieci od kolebki, nie potrzeba ich więc w nich obudzać. Ale te dwie chęci nabierają łatwo złego kierunku, zamieniają się bowiem w chęć do łasowania, hulanki, sknerstwa, a nawet kradzieży. Pokazuj tedy dzieciom własnym przykładem granice tych chęci!

Chęć chwały potrzebuje obudzenia i pielęgnowania. Ona także może nabrać złego kierunku, gdyż wiedzie tego do sławy, owego zaś do niesławy. Chęć chwały obudzisz i wychowasz na twym przykładzie, starając się, jeżeli o wyższe rzeczy się nie kuszysz, przynajmniej o dobre imię. Dobre imię jest też częstokroć lepsze od głośnej sławy. Dawaj chłopcu przedewszystkiem przykład pracowitości, bo próżniactwo bardzo się podoba, wiedzie do hulanki i innych złych rzeczy, bo ono należy, a przynajmniej należało do naszych wad narodowych (56). Ciało jest jaźni naszej wołem. Jeżeli próżnuje, to szkoda obroku!

Praca cielesna jest tylko z początku przykra. Przywykły do niej, staje się kolaską rozkoszy dla naszego ducha. Tu zwierzę ma dźwigać nasze bóstwo i być mu posłuszne! Wiele genjuszów się zmarnowało, bo ich nie przyzwyczajono do pracy. Praca jest najwyższą rozkoszą, której na ziemi doznać można, najdroższym skarbem, który otrzymaliśmy z nieba! Przykład wywiera na dzieci, te mały dorosłych, tak silne wrażenie, że działają, idąc za nim, częstokroć przeciw własnym skłonnościom i chęciom (57). Zły przykład jest szatanem, który się wkradł do duszy dziecinnej. Co ojcu wolno, to i mnie wolno, to i mnie wolno być powinno. Tak rozumuje chłopak, a dziewczyna odzywa się podobnie względem matki. Zakazawszy im tego, co rodzice ustawicznie używają lub czynią, popełnisz niesprawiedliwość, i dzieci poczują, że się im krzywdą dzieje. Pragną więc tem goręcej iść za przykładem rodziców. Dom rodzicielski musi być świątynią cnoty i dobrego przykładu, jeżeli wychowanie dzieci ma się udać. Skoro wychowałeś dobrze dzieci twe starsze, to będą dla młodszych wzorem i przykładem; tak więc ułatwią ci nadzwyczaj pracę. Dzieci wychowują dzieci najłatwiej. Towarzystwo z dobrze wychowanymi dziećmi, przyniesie w jednej godzinie więcej dla twego wychowanka korzyści, niż twoje półroczne usiłowania. Dzieci mają, jak naturalnie,

dla dzieci najwyższy interes i chętnie żyją w świecie dziecinnym. Na nich robi, nawet pod względem religijnym, większe wrażenie Chrystus, jako dziecię, od Chrystusa na krzyżu (58). Spostrzegłszy dziecię lepiej wychowane, uczynią je swym ideałem, wzorem, nawet jego manier nabiorą. Nietylko dziecię, ale młodzian i panienka, wszedłszy po raz pierwszy do nieznanego im domu np. do swych krewnych, już po kilku dniach przejmują się panującym w tej rodzinie tonem. I nie dziwnego, ponieważ wehlaniają w siebie mimowolnie wszystko i wszędzie, co widzą i słyszą koło siebie.

Uczucie, skłonność i chęć są drogą, którą poznanie nasze do czynu wędruje. Bo nacóżby nam się poznanie przydać mogło, gdyby się nie starało objawić w czynie i gdyby nie było podstawą naszej, do czynu przygotowującej się jaźni. Ile uczuć, tyle skłonności, a ile skłonności, tyle chęci. Chęć jest kwiatem uczucia i kwiatem skłonności. I święci i przekłęci są, czem są przez chęci.

O kształceniu uczuć w ogólności; wychowawca a wychowanec; kształcenie samodzielności.

Każdy człowiek ma własne uczucie, ale nie każdy je rozgrzewa aż do zakipienia samodzielnością. Dzieci małe nie mają wyobrażenia o swej jaźni. Mówią też, zamiast: ja byłem, widziałem: Józio był, widział i t. p. W tym stanie znajdują się dotąd dzikie ludy w Afryce i Ameryce. Skoro dziecię „ja” mówić o sobie zaczyna, poczuwa się już jaźnią i przychodzi do pewnego o niej wyobrażenia (59). Jaźń młoda wymaga bardzo troskliwego wychowania, bo inaczej poczuje się wprawdzie sobistością, ale nie osobistością (60). Chcąc ją kształcić, rodmuchuj w niej naprzód uczucie sobistości, później osobistości! Trzymać się tu powinien i następnego prawa: Obchodź się ze swym wychowancem, nie jako ze zwierzem, potrzebującym tresury, albo też ustawicznie, jako z nieczującym się jeszcze dziecięciem, ale jako z twym przyjacielem, z drugą, równą ci zupełnie osobistością. Izba dziecinna lub szkoła niechaj tem będą dla ciebie, czem kraj liliputów dla Gulliwera (61) t. j. światem, przez dorosłych małych ludzi zamieszkanym (62).

Nietylko ty jesteś nauczycielem dziecięcia; dziecię jest także twym nauczycielem, a do tego bardzo ważnym, bo nauczycielem antropologii, psychologii, pedagogiki, słowem poznania człowieka i samego siebie (63). Ono nie umie się jeszcze pokrywać płaszczem fałszu i obłudy, roztwiera ci więc człowieczą istotę i możesz w niej czytać, jakby w wyraźnie napisanej księdze. Ty i dziecię stoicie w jednej zupełnej randze, jedynie wiek stanowi między wami różnicę. *Czem ty dziś jesteś, dziecię będzie jutro, a czem dziecię dziś jest, tem byłeś wczoraj* (64). Wczoraj, dziś i jutro, to są tylko względne bytu różnice, toż samo zaś są w bezwzględnej jedni. *Człowiek łatwo przychodzi do własnego uczucia i do samodzielności, skoro uznajemy w nim człowieczeństwo i obchodzimy się z nim, jak z człowiekiem* (65). On, twój młody przyjaciel, powinien cię szanować, *ale twą powinnością jest na jego szacunek zastąpić i zapłacić mu szacunkiem*. Wychowaniec powinien ci być posłusznym, bo ty jesteś starszy i więcej doświadczony, jego przewodnikiem; ale posłuszeństwo to ma być dobrowolne i owocem szacunku. Już to niedobrze, skoro względem niego, jako pan występować musisz, skoro go zniewalasz do posłuszeństwa, bo wtedy robisz go twym niewolnikiem i budzisz w nim ku tobie nienawiść. *Tak rządz nim, by wola twoja była jego wolą, a przecież on nie poczuł tego nigdy, iż posłuszeństwo względem ciebie jego jest obowiązkiem* (66).

Obchodzenie się z wychowawcem, jako równą zupełnie istotą, jest głównym środkiem wychowania w nim bóstwa, samodzielności, własnego uczucia, słowem jaźni. W takim stosunku rozwinie się nietylko jego sobistość, ale i osobistość. Im mniej się lękają argusowych oczu swego wychowawcy, tem mniej spostrzegają, iż czuwa nad nimi pasterz i pies jego, jako nad owiec trzodą (67), nie czekając, aż ktoś je nakręci, jako nieżywe zegarki, i pokieruje niemi, jak narzędziami, tem mniej myślą o złem i tem wcześniej rozwijają swą samodzielność oraz własne uczucie. Własne uczucie jest rzeczą dobrą, bo jest budzącem się w nas bóstwem.

Wolność, stanowiąca istotę człowieka, robiąca go obrazem Boga, uszlachetniająca go i utwierdzająca w dobrem, porusza w nas swe krogulcze skrzydła, już w naszego życia jutrznianym poranku, jarzmo

nawet najłagodniejsze, które ją ucisza, jest zwykle przyczyną jego upadku (68). Kto żyje pod obuchem, jest niewolnikiem, w którym się całe piekło wszystkich występków, a szczególnie zemsty gotuje! Jeżeli chłopca twego wychowasz despotycznie, będzie on natychmiast despota, skoro się przestanie lękać twego smagańca. O, dozwól bóstwu ludzkiej natury wolnego rozwikłania się własnego! Bóstwo to jest dobrem i szukać będzie dobrego! Serce dziecinne jest czyste zupełnie, jak śnieżna niewinności szata w niebiosach; nie znajdziesz w niem plamy najmniejszej! (69).

Zamiast więc wydawania twemu wychowawcowi rozkazów tureckiego baszy i chłostania go za zuchwałość i nieposłuszeństwo, oddalaj od niego wszelką okoliczność do złego, któraby go zepsuć mogła! Niechaj on nie zna wcale złego, a nie będzie ono go kusiło. Wszak to nie jest niepodobieństwem, tak kierować okolicznościami i wolą wychowawca, iżby on wedle naszego życzenia i do rzeczy dobrych zawsze się skłaniał! Nieludzka surowość zrobić go może na zawsze służalcem, a niewieścia łagodność zamieni go w okrutnego terrorystę! Jedynie na łonie prawdziwej wolności, będącej wszędzie szczęśliwym skokiem fizycznej konieczności i psychicznej prawności, budzą się samodzielność i własne uczucia. Prawidło nasze, że dzieciom należy się dać wolność i swobodę, nie znosi wcale nad niemi dozoru. Jak w każdym wolnym narodzie rząd jest rzeczą konieczną, tak żadne swobodne stado dzieci bez dozoru obejść się nie może. Dzieci też same czują, iż wolność ich potrzebuje ograniczenia i tęsknią za dozorem (70). Nie są bowiem zdolne, sobie samym pozostawione, ani się należycie zabawić, ani też zabawą swą rozrządzić. Chłopcom szkolnym np. najlepiej smakuje piłka, skoro nauczyciel gra z nimi i zabawą ich kieruje; młode dziewczę bawi się najprzyjemniej z swą lalką, skoro matka lub ciotka pomaga mu szyć sukienki (71).

Samotność sprawia dzieciom nudy, a wejście w stosunek z dziećmi innemi roznieca między niemi kłótnie i niezgody. Wówczas szukają sądu i władzy wykonawczej. Człowiek jest przeznaczony do społeczeństwa, a społeczeństwo u dzieci i dorosłych jednakiej jest natury t. j. nie może stać bez prawa, władzy wykonawczej, bez rządu. Ochmistrz nie powinien

jednakże własnej uciechy robić uciechą dzieci, bo ich nie zabawi. Niechaj się dzieci bawią po swojemu, jego obowiązkiem jest tylko pilnować tu porządku. Jeżeli się miesza do ich rozrywki, niech idzie za naturą dzieci i stanie się dzieckiem (72), zamiastby wymagał od nich poruszenia się niewolniczego wedle jego komendy! Czem jest dobry monarcha dla narodu, tem dobry ochmistrz dla dzieci.

Jeżeli chcesz dzieci do samodzielności wychować, nie dawaj mu zakazów. Nie można zanadto się dziwić nad nieroztropnością tylu rodziców, którzy serjo muiemają, że dobre wychowanie jedynie w ustawicznym zakazywaniu dzieciom tego lub owego polega. Właśnie zakaz roztwiera oczy, zdziera z nich przewiązkę niewinności, budzi myśli szatańskie i wiedzie do złego. Dziecinna, gminna natura raduje się, gwałcąc zakazy! Oprócz tego zakazy dotyczą się prawie zawsze samych drobnośtek. Zakazy rodziców sprzeczne są ze sobą co chwila i mają na celu same fraszki! Drobnośki jednakże robią nam przyjaciół i nieprzyjaciół; niemi najłatwiej miłością lub nienawiścią ku tobie zapalisz serce bliźniego! Drobnośki zakazane są bodźcem do niezważania na zakaz, a to dlatego samego, że są drobnośkami. Tu nie złość, ale najczęściej psota, swawola, czasem także ciekawość jest przyczyną grzechu (73). Zakazu można wprawdzie używać, ale w innem zupełnie znaczeniu. Jeżeli np. chłopiec twój uparty i nie chce jeść tej lub owej potrawy, zakaz mu jej na zawsze a wnet będzie mu smakowała i ty dopniesz celu. Przecież i tego rodzaju zakazów lepiej unikać, bo utwierdzają w dzieciach upór (74). Rozkaz jest mniej szkodliwy od zakazu, ponieważ niczego nie kryje pod kurtyną, którąby dziecię odsłonić zapragnęło. Ojciec kazał, a chłopiec biegnie i nie myśli nic złego, to rzecz zupełnie naturalna. Ale i rozkaz jest rzeczą niedobłą, bo krępuje wolną wolę i przyzwyczajają młodą osobistość do niewolniczego posłuszeństwa. Równie zakaz, jak rozkaz paraliżują własne uczucia wychowawca i czynią go do samodzielności niezdolnym; najlepiej przeto nigdy ich nie używać, a jeśli niepodobna, to przynajmniej bardzo rzadko. I czemże ich miejsce więc zastąpić? To zawisło od natury dzieci i roztropności dzieci lub ochmistrza. Oto jeden

środek: Skoro który z twoich wychowawców przekroczył, zgromadź jego rówieśników i niechaj go sądzą! Każdy pragnie być sądzony przez sobie równego; król przez królów, uczony przez uczonego, a więc dziecię przez dzieci. Wyrok zapadły mniej tu winowajcę oburzy, niż gdybyś ty go sam wydał, i robi na nim nierównie większe wrażenie. Sądy te przysięgłe zamieniaj natychmiast w sejm, tę warownię wszelkiej rozumnej wolności. Niech wychowawcy sami sobie prawa nadają; ty masz być tylko sejmu tego sekretarzem i praw stróżem. Oni są od Boga przeznaczeni do autonomji; ćwicz więc w niej odmłodu! Co oni postanowili, ty, jako władza wykonawcza, czuwać będziesz, żeby z honorem i śmiało i w każdym zdarzeniu z siłą należytą wystąpić mogło. Autonomja jest jedynem prawodawstwem godnem człowieka i zdolnem go najsilniej zobowiązać; podług jej rozkazów i zakazów działamy z radością, rozkoszą i pewną pychą. Wychowaniec, który wyszedł z takiej szkoły, nauczył się być prawom własnym posłuszny, będzie więc umiał panować nad sobą i rządzić się podług raz przyjętych zasad, będzie usposobiony do stania się człowiekiem charakteru (75). Nie obawiaj się wcale, ażeby dzieci takich praw dla siebie nie postanowiły, któreby ich obyczajności lub dobremu wychowaniu szkodzić mogły.

Dzieci są znanymi pod tym względem rygorzystami i postanowią prawa tak surowe, że ty co chwila, jako naczelnik rządu będziesz mógł wystąpić z przywilejem twym ulaskawienia i pozyskać serce twego młodego narodu (76). Wreszcie masz i ty przy tych obradach głos jeden, a do tego stanowczy, potrafisz więc nadać sejmowi taki kierunek, jaki ci się podoba (77).

Ale co czynić, skoro dzieci jeszcze za małe i do takich konstytucyjnych sejmików niezdolne (78)? Oddalaj wówczas od nich wszystko, co dla nich szkodliwe, i czego byś im raz zakazać musiał! Jeżeli zniewolony jesteś do jakiego rozkazu lub zakazu, przyzwyczajaj je przynajmniej do tego, by za każdym razem zapytywały się ciebie: dlaczego? (79) Tym sposobem zamieniać będziesz rozkaz twój lub zakaz w przyjacielską radę i przestroagę.

Okazane zaufanie ze strony rodziców lub ochmistrza podnosi własne uczucie dzieci i elektryzuje ich samodzielność.

Spuszczaj się więc czasami, i to umyślnie, na ich głowę, serce lub pilność, a uczynią chętniej to, czego od nich wymagasz. Jeżeli np. oddalasz się na czas krótki i zniewolony jesteś ich samym sobie zostawić, rzeknij do nich, że możesz już zaufać, że one, jako dobre dzieci, bez wątpienia nic złego nie uczynią. Wtedy jedno drugie przestrzegać będzie i uczucie honoru, nie dozwoli im wykroczyć. Jednakże to, co rzekliśmy, nie ma usprawiedliwiać niepilnego ochmistrza, który, goniąc za własną uciechą, dzieci za często same w domu zostawia.

Im mniej dzieciom zaufania okazujesz, tem mniej ufać będą same sobie i tem mniej będą zdolne to wykonać, czego się od nich spodziewasz. Zaufanie rozbija zamki i łamie zapory do serca, jest kluczem do świątyni miłości (80). I któż nie zna tej cudownej potęgi? Oddaliwszy się od dzieci i zostawiwszy je same, nie słuchaj pode drzwiami.

Zaufanie i miłość, to są dwie córki wolności. Jeżeli wychowawcy twoi się przekonają, że ich szpiegujesz, to wnet starać się będą, o czemby w innym razie nie pomyśleli, pokazać się roztropniejszymi od ciebie; porozumieją się ze sobą, oszukają ciebie i śmiać się będą z twej wszechwiedzy, z twego paluszka małego, każdą rzecz ci opowiadającego.

Trudno rządzić ludźmi, trudno wychowywać dzieci, tak mówią powszechnie. Można by na to odpowiedzieć: *Łatwo rządzić ludźmi, łatwo wychowywać dzieci, skoro masz dobrą głowę, znasz człowieka i oddasz człowiekowi, czego jego człowieczeństwo wymaga.* Bóg ani rozkazuje, ani nie zakazuje, ale daje nam wolność zupełną, dlatego też jest ojcem i najdoskonalszym rządcą ludzkości!

Dawaj twemu wychowawcy, ile stosowne i podobna, częsty powód do zapalenia własnego uczucia i samodzielności. Dozwól np. by kiedy niekiedy doznał obrazy nie od ciebie, ale od innych, by doświadczył niesprawiedliwości, musiał się oburzyć! Zaplątaj go w jaką małą awanturę i odsuń od niego rękę twą mentorską (81).

Nieprzyjemne położenie i brak wszelkiej pomocy obudzą dzielność. Nieszczęście było i jest dotąd najdoskonalszą akademią człowieka, najwyborniejszą szkołą człowieka, najwyborniejszą szkołą męskiego charakteru. Tu opuszczenie od ludzi

i, jak przynajmniej w ciężkiej potrzebie mniemać zwykliśmy, od Boga, sprawia, że uczymy się samym sobie wystarczyć.

Czem jest nieszczęście dla męża lub młodziana, tem małe pasmo różnych nieprzyjemności dla chłopca. Chociażby wychowaniec twój, na próbę wystawiony i idący za własnem natchnieniem szedł niepewnie i potykał się ustawicznie na swej drodze cierniowej, nic to nie szkodzi. Uczy się on tu więcej, niż na twym ochmistrzowskim pasku: uczy się tu stawiać swe kroki samodzielnie.

Energja, odwaga, przytomność umysłu, zamiar pewny i chęć jego doskonała oraz inne cnoty własnego uczucia i samodzielności, to są kwiaty, które chłopiec zbiera, brykając na ulicy wśród swobodnego harcu lub wojny ze swymi rówieśnikami, i to zdaleka od oczu swego nauczyciela, jego potężnego anioła stróża (82). Kto, będąc chłopcem, nie pokazał własnego uczucia, ten może nigdy go mieć nie będzie. *Lwa trzeba wychowywać, jako lwa, bo inaczej lew stanie się wielkim kotem!*

Tylko własne uczucie wychowawcy zdoła budzić i wychowywać własne uczucia wychowawca; tylko samodzielność jest matką i piastunką samodzielności. Prawdziwie wielki ochmistrz mówi: Gdyby nawet wychowaniec mój wrogiem mym zczasem został, będzie mi wdzięczny, bom nie samego siebie w niego przelał, ale w nim własne jego bóstwo wypielegnował i rozkołysał. O, dobry ochmistrz jest najwyższym darem, jaki rodzice od Boga otrzymać mogą.

Uwaga a rozważa.

Uwaga dzieci jest bardzo krótka i przelotna; staraj się więc o nadanie jej trwałości. Rzecz ta bynajmniej nie jest trudna. Dzieci doznają przy różnego rodzaju ludzkich zatrudnieniach najwyższej uciechy i mogą się im przez całe długie dni czerwcowe bez zmordowania przyglądać. Biegają np. tak chętnie, gdzie parobki łowią ryby, tracze rzną deski. Stróż drzewo rąbie, cieśla dom buduje. W warsztacie szewca, krawca, rymarza, tokarza lub kowala, przy robocie polnej np. przy koszeniu łąki, żniwie lub kopaniu kartofli przebywają z taką

przyjemnością, że ani ich odpędzić. A siejba jesienna, zbieranie jabłek, gruszek i śliwek w rodzicielskim sadzie, młocka w stodole, pojenie koni, bydła, owiec, to są rozkosze dla dzieci, którym się oddając, obiadu, wieczerzy, wszystkiego na świecie zapominają. Dozwól im przeto przypatrywać się tym robotom godzin pięć i dziesięć, bo trwałość ich uwagi tutaj się ustala (83). Dopniesz tym sposobem twego celu bez kłopotu i mozołu!

Również łatwo i w krainach niewidzianego świata daje się długo utrzymywać uwaga dzieci. Młode stworzenia przysłuchiwać się będą bajce gminnej od zimowego zmroku aż do północy i zapomną dniowego znużenia i koniecznej potrzeby snu. Dozwól im więc czasami tej rozkoszy! Jak uważnie chłopiec twój słucha dziś powiastek swej niani lub piastunki, *tak uważnie słuchać będzie kiedyś swego nauczyciela w szkole i w uniwersytecie*. Niechaj tylko te powiastki nie będą obyczajności szkodliwe i nie dotyczą się nocnych strachów. Najlepsza jest tu, żeby ochmistrz lub ojciec sam je opowiadał.

Na co dzieci z uwagą patrzyły, to pragną także naśladować. Ta chęć naśladowania wszystkiego jest rzeczą miłą, bo uczy mały twój narodek pracy i znajdowania w niej rozkoszy! Chłopiec np. przypatrywał się szewetwu, a więc szyje buty; dziecię twoje było u modniarki i robi dla swej lalki kapelusik. Ach, to przesłiznie! Jeżeli praca dziecięciu się nie udała, będzie uważniejsze, przyszedłszy znowu do swego majstra. U tego nauczy się nietylko nasilenia swej uwagi, ale także cierpliwości i wytrwałości przy wykonaniu raz rozpoczętego dzieła (84). Ileż tu zyskuje dziecię w jednej chwili, a do tego wśród najsłodszej przyjemności. Możesz je kształcić głęboko przy najpłytszej rozrywce, jeżeli zrozumiałeś twoje powołanie sumiennie. *Ale wychowańcowi twemu musisz się poświęcić, żyć w nim i zupełnie zapomnieć o sobie samym*.

Nie napinaj uwagi twych dzieci, zwłaszcza przy nauce, zbyt długo, ani za często (85). Wszystko, co żyje, potrzebuje wytchnienia. Jeżeli młodą uwagą za długo napinać będziesz, zamienisz ją w roztargnienie, jeżeli za często, w roztrzepanie.

Mnóstwo widzianych odrazu przedmiotów nietylko szkodliwe jest dla uwagi, ile mnóstwo naraz słyszanych głosów.

Wzrokowi szkodzi nietylko marjonetka lub menażerja zwierząt, ile gwarliwe towarzystwo, grające w karty, tańczące i t. p.

Nie zatrudniaj dzieci odrazu fizycznie i moralnie, nie każ np. chłopcu twemu rysować i opowiadać, ani twej dziewczynie słuchać czytanej książki i robić pończochę, bo to droga do roztargnienia. Kształć uwagę dziecka jedynie na przedmiotach, wiekowi jego odpowiednich oraz pokazuj im to jedynie, co się im podobać może i czego sobie oddawna życzą (86). Nim rzecz jaką pokażesz, zapal pierwej ciekawość do niej, pochwałą, rzadkością i t. p. Wszystko to będzie zaostrzać ich uwagę (87).

Nie trzymaj dzieci długo przy lekcjach i nie mierz czasu swej nauki podług zegara 88. *Poco masz trapić te młode istoty: wszak wnet znajdą wiele utrapienia!* Dopóki dzieci małe, zamieniaj im naukę w zabawę. Podrostka jednak trzeba wezwyczajać do surowości Minerwy, bo inaczej brać rzeczy będą za lekko (89).

Działaj na wolę dzieci, a działać będziesz na ich uwagę (90). Przy roztargnieniu lub roztrzepaniu dzieci, niewiele się przyda twoja nauka, dlatego też szukaj przyczyny tej choroby i staraj się uleczyć. Chłopiec roztargniony ma za wiele, a roztrzepaniec za mało wyobraźni uczuciowej.

Ujmij tedy jednemu tej własności, zajmując go naturą, a przydaj jej drugiemu, wiodąc go do teatru, opowiadając mu bajki i t. p. Nie dozwól uczyć się wielu przedmiotów w jednej godzinie, co zazwyczaj się zdarza, kiedy się przygotowują po raz ostatni, idąc do szkoły. Po nauczeniu się jednej lekcji, niechaj odpocznie chwilę i czem innem się zatrudni, nim drugiej uczyć się zacznie. Nagłe przejścia od jednej umiejętności do drugiej, sprawiają roztargnienie (91).

Dowodzą tego pilni akademicy, którzy codziennie słuchają osiem lub więcej godzin prelekcyj. Taka nauka jest zabójstwem dla jaźni małych dzieci! Skoro na lekcji twej wychowaniec ziewa i nie pokazuje uwagi, jest to bardzo rzadko jego, zwykle twoją winą (92). Ty nie umiesz zająć go twym przedmiotem. Często jest rzecz sama dla dzieci nader interesująca, ale wykład jest za górny, za uczony, pedantyczny, a więc usypiający młodą uwagę. *Do dzieci mówić trzeba własnym ich językiem, a rozumieć nas będą: skoro zaś nas rozumieją, stają się uważnemi* (93).

Nawet na uniwersytecie podoba się słuchaczom lepiej partacz, mający wykład dobry t. j. do usposobienia naukowego młodzieży przewybornie zastosowany, od genialnego uczonego, mówiącego nie do swoich uczniów, ale do siebie zupełnie równych profesorów, jako do całej umiejętniej publiczności w swej głębokiej książce.

Wykład ustny jest życiem! Opowiadając ustnie dzieciom lekcję, obudzisz i zatrzymasz, czytając ją zaś z książki lub twego własnego poszytu, uśpisz ich uwagę!

Uważamy na wszystko na świecie i upajamy się częstokroć natłokiem najróżnorodniejszych rzeczy. Nie wszystkie te rzeczy są nam równie pożyteczne, nie wszystkie są szlachetne, dobre i godne człowieka, trzeba je więc wziąć na wagę naszego poznania, czyścić je od rdzy, błota i kurzu, czyli trzeba je *rozważyć*. Oprócz tego rzeczy, stojące przed naszą uwagą, są nieraz prawdziwym odmętem, należy je zatem uporządkować i brak między niemi, jak między owcami, uczynić. Cóż to znaczy? Musimy je rozważyć czyli wziąć na *rozwagę*. Rozwaga jest uwagą wyższej potęgi, nie jest bowiem bierna, lecz czynna na tle uczucia i wyobraźni oraz myślenia zarazem.

Rozwaga nie daje się łatwo obudzić w dzieciach, bo jest abstrakcją, ale tem łatwiej u podrostków. Można jednak i w dzieciach młodszych obudzić rozwagę. To jednak stać się ma praktycznie i na przedmiotach życia!

Sposobności ku temu znajdzie się wiele. Dziecię np. uderzyło drugie dziecię. Uderzone skarży się przed ojcem. To stało się dzisiaj. Jutro znowu dziecię uderzyło drugie dziecię. Uderzone nie skarży się przed ojcem, ale oddając wet za wet, uderza swego napastnika. Stąd powstaje bitwa, wrzawa, płacz. Wtem przychodzi ojciec i karze obie strony, jak na to zasłużyły. Teraz następuje rozwaga. Wczoraj uderzone i dzisiaj uderzone dziecię równej doznało niesłusztwości i miało prawo do wymagania sprawiedliwości, bo stosowną do tego celu wybrało drogę; dziś w skórę dostało. Na czem polega różnica? Na samej formie postąpienia. Ojcu wolno, ale mnie nie wolno napastnika mego uderzyć! Drugi raz wezmę rękę ojcowską na pomoc (94).

Wszakże to wszystko jedno, kto napastnika mego uderzy, byle on otrzymał karę. Wszystko to pomyśli i poczuje dziecię po swojemu, przyjdzie więc do oderwanej formy, czyli do podobnego prawa, na podobny przypadek i poruszy swą rozwagę.

Jak względem kary, tak względem nagrody. Raz otrzymało dziecię nagrodę np. zato, że nauczyło się lekcji, a drugi raz nie. Czemu? Wówczas było grzeczne i wszyscy byli z niego kontenci; dziś zaś obraziło np. służącego!

Taki wypadek działać będzie tem silniej na rozwagę, im słodszy pierniczek, to pożądana nagroda (95).

Rozwaga w życiu dotyczy się zawsze formy naszego postępowania, zapomocą której przychodzimy do własnej korzyści lub niekorzyści. Na własną korzyść lub niekorzyść czule jest już małe dziecko. Wiedząc o tej tajemnicy i umiając korzyścią lub niekorzyścią własną naszych wychowawców stosownie do okoliczności zarządzać, zniewolimy ich do kształcenia rozwagi. Później kształcić możesz rozwagę twych wychowawców sposobem więcej naukowym.

Najpierwszym środkiem do tego celu są lekcje rysunków i malowania. Tu uczyć się będą przenoszenia formy z podanego wzoru na papier. Form tych jest wielkie mnóstwo. Teraz np. dzieci rysują same oczy, za parę tygodni same uszy, nosy, usta, wreszcie całe twarze. Techniczne, geometryczne, geograficzne i architektoniczne rysunki będą także wyborynym do ćwiczenia i rozwagi materiałem. Przy każdej kreślonej linii, rozważać one muszą czyli jest zupełnie taka, jak we wzorze lub też przynajmniej do niej podobna. Skoro w przerysowaniu nabyły pewnej wprawy, wiedz je na łono natury. Niechaj mierzą miernikiem ziemię i zdejmują geometryczne karty z łąk, pól i lasów, lub też niechaj na oko porywają z okolic pejzaże. Na samym ostatku mają z natury twarze ludzkie rysować (96).

Jak na rysunku i malowidle, tak i na muzyce ćwiczyć będziesz ich rozwagę. Z początku rozważa ucho tony różnorodne i rozeznaje ich do siebie stosunek tylko mechanicznie i staje się tak zwanem uchem muzykalnem. Później przychodzi ucho do swego przeświadczenia w jaźni i podaje jej bardzo bogaty materiał do ćwiczenia rozwagi.

Rozwaga jest wszędzie jedna i taż sama. Ćwicząc ją tedy na sztukach pięknych, ćwiczymy ją nietylko dla sztuk pięknych, ale także dla umiejętności życia.

Rysunki i malowidła budzą młodą rozwagę przez oko, a muzyka budzi ją przez ucho. Ucho jest drogą do duszy.

Można zatem wziąć teraz coś z umiejętności, zdolnej ćwiczyć rozwagę dzieci. Najstosowniejszymi do tego celu są zajęcia łacińskie, francuskie lub niemieckie, t. j. przekładanie zdań z języka ojczystego na język obcy. Tu przy każdym wyrazie musi wychowaniec prawie wszystkie prawidła gramatyczne mieć w pamięci, sądzić o ich stosownem użyciu i rozważać bardzo wiele. Rozum kształci się, doskonaląc swe pojęcia, a rozsądek swe zdania, co w mowie ojczystej najłatwiej przychodzi; rozwaga zaś kształci się najłatwiej na zajęciach obcą mową. Wychowaniec musi tu robić zdjęcia z natury! Mowa bowiem ojczyista jest nam naturą, a obca sztuką.

Matematyka, logika i estetyka, te 3 umiejętności, obrabiające i formę zewnętrzną wewnętrzną, ujawniającej się żywej prawdy, są stanowczym środkiem do kształcenia rozwagi. Już z młodszymi wychowañcami można rozpocząć nauki matematyczne metodą Pestalozzi'ego (97), według której rysować będziesz na tablicy kwadrat wielki na sto małych, zawsze sobie równych kwadratów podzielony, wyjaśniający wychowañcowi najłatwiejszym sposobem pierwsze prawidła geometrii i arytmetyki, pierwsze prawa przestrzeni i czasu, a to z widocznością najoczywistszą wszelkich najdrobniejszych stosunków, wedle której rysować będziesz tenże kwadrat na polu lub dziedzińcu dla przeniesienia nauki szkolnej w życie i dla kształcenia dzieci w rozmiarach miejsca na oko i zupełnie praktyczna metoda ta jest przewyborna dla kształcenia rozwagi młodej i działa istotnie cuda!

Później niechaj wychowaniec twój rozpocznie naukę matematyki zwyczajnym sposobem.

Szkoły publiczne, składając się z klas kilku, uczniów bezliku i profesorów mnóstwa, roztwierające przeto dla każdego wychowañca najróżnorodniejsze stosunki są małym światem

w minjaturze życia towarzyskiego, a więc każda klasa ma, oprócz profesora, tego szkolnego monarchy, wielu urzędników. Chłopiec tu musi rozważać, jak się ma stosować do swego radcy, prymusa i nauczyciela, by jego łaski nie stracił. Podobnejże rozwagi wymaga jego stosunek do uczniów klasy wyższej, do gospodarza, u którego stoi, do kalafaktora (98) i t. p. Im więcej wchodzi młodzian w stosunki towarzyskie, tem więcej uczy się rozwagi.

Całe życie ludzkie jest szkołą dla rozwagi i nigdy jej za wiele mieć nie można. Ćwicz przeto wychowañca w niej troskliwie! Jednakże rozwaga stać mu się nie powinna jedynem słońcem. Nietylko matematyczna kombinacja rządzi losem naszym; gra tu wielką rolę szczęście lub nieszczęście, ta prawdziwa życia poezja. Smutna rzecz wprawdzie być nierozważnym, ale jeszcze smutniejsza być rozważnym lisem lub złoczyńcą. Rozwaga na świat i ludzi, ale nie na Boga i cnoty potrzebna!

O kształceniu uczucia dla prawdy i miłości do wiedzy.

Uczucie dla prawdy jest najpierwszem uczuciem, które w wychowañcu rozwijać należy. Chcąc prawdę znać i kochać, trzeba ją znać; chcąc uczucie dla prawdy w piersi młodej rozpałić, trzeba wiedzieć samemu, czym jest prawda. Cóż więc jest prawdą? Prawda i wiedza to rzeczy wieczne, poznanie ich jest objawem w czasie. Prawda jest zatem podstawą wiedzy i poznania.

Staraj się, by wszystko, co w głowę twego wychowañca weszło, rozpałiło się w jego sercu, by on zawsze to umiłował, co poznał! Uczucie dla prawdy objawia się w gorącej dążności do wiedzy i poznania, czyli w chęci do nauki!

Budź więc tę chęć w twym wychowañcu. Geografja, historia, fizyka, słowem każda umiejętność jest zdolna ciekawość młoda i dlatego łatwo poruszalną, wzniecić i zaostrzyć. Możesz z początku wybierać z każdej nauki tylko miejsca najinteresowniejsze, bo tu idzie ci tylko o obudzenie chęci do poznania. Kto poznał piękne cząstki, zapragnie poznać i całość. Jeden mały gabinet historii naturalnej zdoła rozpałić do najwyższego stopnia chęć

do nauki w twym wychowawcu, jeżeliś go do tego rodzaju odwiedzin godnie przysposobił i jeżeli umiesz, pokazując przedmioty, opowiadać o nich rzeczy zachwycające. Kształcenie uczucia dla prawdy jest rzeczą łatwą. Kochaj sam prawdę, a miłość twoja przeleje się wnet w pierś twego wychowawca!

Kochajcie sami prawdę, a napełnicie dzieci swe uczuciem prawdy.

Usiłuj, by wychowaniec twój samodzielnie gonił za prawdą i wszędzie sam ją chwycił. Interes, którym nas nauka zapala jest wielką potęgą, on rzuca w pierś naszą płomień. Strzelaj więc takimi iskierkami w serce twego wychowawca, a zajmie się w nim za każdym razem stos prochu i wybuchnie eksplozja.

Tylko precz z nauką mu nieprzyjemną! Korzystaj więc z ochoty chłopca, ale szczerdź nieochoty! Kto nauczył się czego z musu, zapomni tego łatwo, ponieważ mozolił się bez miłości swego przedmiotu. Przymus do nauki rodzi nienawiść do nauki. Nie obciążaj wychowawca twego nauką zanadto t. j. tak dalece, iżby on przy całej miłości swej do nauki cieszył się wreszcie, iż go się pozbył. Przesycenie jest wszędzie przyczyną choroby, u dzieci trwa wszystko chwilę, nawet niebiański uśmiech ich radości, nawet ogień bengalski zachwycenia i święty połysk entuzjazmu!

Twój chłopiec niech lepiej mniema, iż życie jest długie, a sztuka krótka (99), niż odwrotnie, i nauka niech go nie długo, lecz często zatrudnia. Ona jest jeszcze nadzieją, którą on chętnie uważa za rzeczywistość!

Nie budź go więc z jego snu świątecznego i nie odkrywaj mu tej nagości złudzenia. Gdyby się bowiem przedwcześnie dowiedział, iż każdej umiejętności potrzeba życie całe poświęcić, a przecież niepodobna wypić jej morza aż do dna, straciłby ochotę do nauki! Człowiek jest słońcem, mającym własne przeświadczenie w wielkim systemie istnienia i już poczuwa się, będąc dzieckiem, słońcem. Dozwól więc słońcu temu zabłysnąć, a wnet będzie łało światłem ciepłym! Podniecaj w twym wychowawcu chęć do nauki, stosownie do jego zdolności; niechaj zawsze się tego dowiaduje, czego się dowiedzieć pragnie. Czyń to nawet z poświęceniem chwilowym twego planu wychowania

Nasze życzenia są nam półrzeczywistością. Pojmie chłopiec nawet najtrudniejsze rzeczy, skoro te są jego najgorętszym życzeniem.

Życzeniem wszakże podobna jest kierować! O, niech ochmistrz i każdy nauczyciel młodzieży strzeże się pedanterji! Najlepsza tu nauka, co się toczy podług pewnego, ale ledwie widzialnego planu, to, co jest ustawicznie zajmujące i do okoliczności zastosowane. Oddalaj wszystko troskliwie, co przechodzi siłę pojęcia twego wychowawca, co jest wyższe nad jego rozum, bo dostanie on ochwatu i zrazi się do nauki; oddalaj to także, czego wiedzieć nie powinien, bo nie chcąc mu jakiej rzeczy objaśnić, zwróciłbyś jego uwagę ku tajemniczości i nadałbyś jego chęci do nauki zły kierunek.

Nauka twa ma równie do serca mówić, jak do głowy, unikaj przeto wszelkich oderwanych pojęć! Myśl czysta wyziębiła uczucia, a na żagwiach uczucia staje się najzimniejsza myśl płomieniem. Czyń godziny twej nauki, ile ci podobna, przyjemnością. Niechaj ich wychowaniec twój z niecierpliwością wyczekuje, niechaj ich nigdy nienawidzi! Niechaj wychowaniec twój uczy się kochać każdą prawdę, którą poznaje; niech zamienia ją w krew własną, w najdroższy klejnot swej piersi, niech łowi mądrość głową i sercem.

Surowość, łagodność i miłość, jako czynniki wychowawcze.

Dziecię ma nabyć przekonania, że wola ojca lub ochmistrza jest od jego woli rozumniejsza, że ojcowskie przedsięwzięcie jest niewzruszone, że z potęgą, leżącą w ojcowskim przekonaniu, mierzyć mu się niepodobna.

Posłuszeństwo dzieci może być skutkiem wysokiego szacunku, które powzięły dla ojca, a ojciec może je wzbudzić i utrzymać swym taktem.

Skoro swego ojca szanują jak Boga, dość mu na jednym słowie ojcowskim, na jednym ojcowskim skinieniu. Ojciec rzucił okiem, a zakierował już ich wolą, przedsięwzięciem, wykonaniem. Człowiek jest bóstwem, nie godzi się więc, biorąc rzecz bezwzględnie, bata przeciw niemu używać. Bat jest tam

jedynie potrzebny, gdzie zwierzę w człowieczej naturze siedzi i krnąbrnością swoją nas oburza, gdzie już żadnego innego niema środka.

Bat jest hańbą ludzkości, ale bez niego zwierza nie wypędzisz! Przecież zwierzę dziecięcia jest jeszcze łagodne i da się uśmierzyć bez kozackiego kańczuka.

Gwałtem przymuszać dzieci do posłuszeństwa tylko wtedy wolno, skoro żadną drogą nie da się zdobyć posłuszeństwo ich dobrowolnie. Rozkazu twego nie odwołuj, bo tego wymaga takt i konsekwencja wychowania (100).

Rozkaz odwołany dowodzi słabości charakteru, braku rozważliwej, niebaczności lub namiętności rozkazującego, przedstawia go zawsze z jakiej strony słabej i ujmuje mu szacunek.

Rozkazuj bardzo rzadko, ale rozkaz twój niechaj będzie nietylko dla dziecka, lecz i dla ciebie ewangelją (101).

Trudno będzie dziecku zaprzyjaźnić się z tą nieznosną mu fatalnością, ale skoro raz do niej przywyknie, ułatwisz mu tym sposobem jego powinność posłuszeństwa.

Surowość wychowania stoi, jeżeli pedagog ma głowę i zna naturę ludzką, do wieku wychowawca w stosunku odwrotnym, t. j. staje się tem słabszą, im wiek jego silniejszy.

Dlatego też niech surowość twoja z latami wychowawca coraz bardziej wolnieje.

Rozkazuj chłopcu, przepisuj prawa wyrostkowi, dawaj rady młodzieńcowi. Stopniowanie to jest już z tego powodu nieodzowną rzeczą, żeby młodzian nie za nagle przeszedł kiedyś z pod różgi na wolność, coby go do dawnej samowolności zwrócić i wszelkie twe usiłowania odrazu zniweczyć mogło! Skoro wreszcie chłopiec twój przywykł do ścisłego wykonywania twych rozkazów, będzie on, jako wyrostek, prawom, od ciebie otrzymanym i, jako młodzieniec, radom twym chętnie posłuszny.

Surowość zdoła niezawodnie samowolność naszego wychowawca ujarzmić i nauczyć ją wedle pewnego taktu, t. j. wedle praw boskich i ludzkich tańcować, ale nie jest w stanie przemienić ją w wolną wolę. Jak pożyteczna jest surowość, tak szkodliwą się staje, skoro się odosabnia i w duszy wychowawca się osadza. Surowość wychowania jest o tyle tylko rzeczą świętą,

ile przeciw samowolności występuje; jeżeli zaś dla rozwikłania wolnej woli jest szkodliwa, precz z nią do piekła! Samowolność jest dziką matką woli i samodzielności naszej. Obowiązkiem naszym jest ją oswajać i cywilizować. Jak więc posłuszeństwo dzieckiem jest surowości, tak ratowania wolności ludzkiej wśród posłuszeństwa dzieckiem jest łagodność. Surowość tedy jest od łagodności nieodrębna. Łagodność jest szlachetniejsza, lepsza, więcej niebiańska od siostry swej — surowości. Łagodność działa czasami więcej i silniej od surowości. Ona częstokroć kruszy żelaza, których żadna moc ziemską złamać nie mogła, ona jest matką wszechmocą i robi tam cuda, gdzie smaganiec ojcowski nie czyni oczekiwanego wrażenia. Nauczaj wychowawca twym przykładem i słowem, nadawszy jego jaźni coraz więcej krzepkości i charakteru, a stanie się zwolna lepszym! Patrzaj na niego często, jak to mówią, przez szpary t. j. widz i słysz wszystko, ale udaj, że nie widziałeś, nie słyszałeś, dlatego byś nie został zniewolony do karanía.

Szczególniej przebaczaj mu bagatele, skoro te żadnych ważnych złych skutków za sobą pociągnąć nie mogą i nie wywierają stanowczego wpływu na jego charakter. Nietylko serce dzieci, ale nawet serce ludzi dorosłych, zdobywamy najłatwiej bombami drobnostek, bo te są nadzwyczaj miłe. Oburzamy też bliźniego najłatwiej drobnostką.

Dlaczegoż chłostać lub karcić dzieci za ladajaką drobnostkę. My sami popełniamy codziennie mnóstwo niepodobnych do przebaczenia błędów, mamy więc prawo wymagać od dzieci, żeby były bez błędów? Doskonałość nasza jest zazwyczaj tylko względna. Tem niżej stoi doskonałość dzieci, będąca u nich jeszcze bardzo odległym celem! Działaj na uczucie własne dzieci, rozniecaj w nich myśl dla prawdy, piękności i cnoty, nadawaj ich skłonnościom i uwalniaj ich chęci od wrodzonej samodzielności wszystkimi środkami; korzystaj z ich ochoty do czynów dobrych, utwierdzaj w nich tę ochotę i zgłębiaj młodą niewinną ich naturę, a przekonasz się, że podobną jest rzeczą wychowanie żywego obrazu i podobieństwa Boga bez kija!

Jak surowość, tak i łagodność, jedna bez drugiej występująca, jest rzeczą jednostronną i żadnego pożytku nie przynoszącą.

Człowiek jest raz na zawsze szatanem i aniołem w jedni, potrzebuje więc równie szatańskiej łaźni, jak i anielskiej kąpieli.

Miłość pedagogiczna, którą ma ojciec lub ochmistrz u dzieci pozyskać, która na niebie wychowania ma stać się gwiazdą poranną i wieczorną, a z którą on ustawicznie względem istot młodych, jego pieczy powierzonych, występować powinien, jest zlanie się surowości i łagodności w jedno. Z miłości dzieci, dobrze zrozumianej, potrzeba nam, stosownie do ich postępowania raz karcić je, drugi raz głaskać. Kto dzieci nie karci wcale, lub też tylko karci, ten ich nie kocha, i również nie kocha ich ten, co względem nich jest łagodnością samą lub też nie zna łagodności wcale! Zjednoczona surowość i łagodność w pedagogicznej miłości daje się tak głównie łatwo pojmować, jak wierzyć w barometr ojcowskiego serca. Ojciec, kochający swe dzieci i zajęty szczerze przyszlą ich szczęśliwością, nie myśląc wcale nad jej znaczeniem psychologicznem, wykonywa ją bez trudu. W jego sercu żyje przywiązanie do dziecięcia, jako uczucie zupełnie naturalne: on widzi w niem krew własną i pragnie je ozdobą rodziny swej uczynić, on je miłuje prawdziwie, ale pragnie także dobrze je wychować; wiedziony więc instynktem szczęśliwym, umie stosownego czasu różgą i pocałunkiem swym rozrządzać. Jedynie wśród takiego wychowania pielęgnować można, idąc za przykładem Boga, młodą wolę, wolność, osobistość i samodzielność.

Prawdziwem błogosławieństwem nieba i najistotniejszą naszą szczęśliwością jest miłość!

Niema większej miłości na świecie nad miłość rodziców ku dzieciom, ale natura, ta matka nasza szcudroblowa, dała także dzieciom, zwłaszcza małym, miłość ku rodzicom. Wszystkim dzieciom, nawet i wówczas, kiedy rodzice, biorąc rzecz ściśle, na miłość ich nie zasługują. Panuje taki węzeł niewidzialny, jak między ziemią a słońcem. Węzeł bardzo silny, bo naturalny! Dzieciom dobrze wychowanym dość jest na pozwoleniu rodziców, by to lub owo stało się ich woli przedmiotem; dość na rodzicielskim pozwoleniu, by wolę swą w inną stronę skierować. Ich życzeniem staje się rodzicielskie życzenie, ich gorącym

pragnieniem działać tak tylko, jak się rodzicom podoba! Zadowolone rodziców jest im najmiłszą nagrodą, a gniew, choćby i najmniejszy, jest im ciężką karą. Czoło rodzicielskie jest szczęścia ich pogodnym lub zachmurzonym widnokrzem, a łagodne lub groźne rodzicielskie oko jest ich radości lub smutku zwiastunem. Kto zjednał sobie miłość dzieci, ten ma ich wolę, a z nią ich przedsięwzięcie i czynności w swej dłoni.

Kara i nagroda.

Ochmistrz i izba, pełna dzieci lub też nauczyciel i szkoła, podobni są do państwa, są nawet małym państwem. Uczona zwierzchność jakiego pedagoga i jego lud drobny, dziki, swawolny, stoją do siebie w tymże samym stosunku, w którym rząd stoi do narodu. Dobrą więc jest dla pedagoga rzeczą, rzucić czasem wzrokiem na państwo i nauczyć się czegoś od niego! Dzieci, ludzie ci mali, dają się rządzić tymże samym sposobem, co i ludzie dorośli. Państwo ma tedy dwa nieomyślne środki do kierowania wolą, przedsięwzięciem i czynnością obywateli; temi środkami są: nagroda dobrego i kara złego. niesprawiedliwość jednak z pomyłki lub innej jakiej przyczyny wynikająca, jest w izbie dziecinnej, większym i niebezpieczniejszym błędem, niż w wielkiej, narodowej sali, t. j. w państwie.

Kara jest prawą ręką surowości, a nagroda łagodności, obydwie mają miłości swej głowę, jeżeli są słuszne. W nagrodzie i karze, potrzeba być nadzwyczaj oszczędnym, używać ich po długiej rozwadze, tam jedynie, gdzie konieczność tego wymaga, bo inaczej popsuć można dzieci zupełnie. Skoro bowiem dzieci otrzymują za wszelki dobry czyn nagrodę, a za wszelki czyn zły — karę, przychodzą do fałszywego wyobrażenia, iż niema dobrego bez nagrody, a złego bez kary, iż tylko dla nagrody działać dobrze, a z obawy kary unikać złego należy. Nawet o niebie i piekle będą miały zupełnie gminne pojęcia t. j., że to są instytucje nagrody i kary, które Bóg dla nieboszczyków postanowił! Niechaj dzieci postępują dobrze z najczystszej miłości cnoty, a unikają złego z nienawiści niecnoty (102). Kto działa dobrze

dla otrzymania nagrody lub dla uniknięcia kary, ten jest jeszcze niewolnikiem, bo czynność jego jest skutkiem obcego, zewnętrznego popchnięcia.

Dopóki się znajduje jeszcze jakikolwiek środek inny do skierowania dziecięcej woli ku dobremu, nie udawaj się ani do nagrody, ani do kary! Działaj tak na dzieci, żeby najgorętszego uczucia nabrały dla prawdy, piękności i cnoty, żeby ich skłonności i chęci ku nim stanowczo się zwróciły, wtedy okaże się nagroda i kara rzeczą wcale niepotrzebną! Jaki zasiew, takie żniwo! Nie nagradzaj młodych genjuszów i nie karz nieuków, bo tamci na nagrodę, a ci na karę nie zasługują (103). Słowik równie temu nie winien, że pięknie śpiewa, jak i wrona, że kracze. Talent i nieudolność jest szczęśliwym lub nieszczęśliwym usposobieniem, z którym na świat przychodzimy. Jedynie wola, przedsięwzięcie i wykonanie zasługują na nagrodę lub karę. Żywość, popędliwość, nierozważność dzieci umieją odróżniać od ich woli i przedsięwzięcia! Sędzia nad dziećmi ma być podobny do Boga i nigdy się nie mylić, bo inaczej wszystko popsuje. Już z tego względu nagradzaj i karz bardzo rzadko, jedynie wtedy, kiedy omylić się jest zupełnym niepodobieństwem. Dzieci oburzają się przeciw doznanej niesłuszności nierównie silniej, niż ludzie dorośli, *bo niesłuszność jest dla nich jeszcze rzeczą nową* i dlatego też kolcami swemi do żywego je bodzie, dopiero później się z nią oswoją (104). I któż z nas nie przypomina sobie żywo tej lub owej niesłuszności której doznał od matki, ojca, ochmistrza lub szkolnego nauczyciela? O tej niesłuszności myślimy dziś i myśleć będziemy nieraz jeszcze w życiu naszym, a przytem za każdym razem sądzić będziemy o charakterze tej osoby, która nas skrzywdziła, bo pierwsze wrażenia są niepodobne do zatarcia, bo pierwsze wrażenia bolą wiecznie, *bo łatwiej doznane dobro, niżeli zło wylatuje nam z pamięci!* Znajomość człowieka nie jest nigdzie pedagogowi tak potrzebna, jak tutaj! (105).

Nagroda rodzi zbytnią ambicję, kara uporczywość, obiedwie psują jaźń lepszego rodzaju. Jeżeli więc dostrzeżesz jakąkolwiek wypływającą z nich niekorzyść, nie używaj ich więcej, albo też nadaj im inny kształt i inne znaczenie. *Karząc dzieci,*

nie pokaz ani namiętności, ani zemsty, ale także nie otaczaj się sybirskim duszy chłodem, bo nie jesteś szatanem, ale człowiekiem i wychowujesz człowieka (106). Miej litość szczerą nad dziećmi, które ukarać musisz i odsłoń mu twe dobre, gorącą miłością napełnione serce! Niech dziecko pomiarkuje, że ty smutną rolę batożnika wypełniasz z największą niechęcią i że nigdybyś do tego kroku nie przystąpił, gdybyś na jego przyszłą szczęśliwość obojętnem mógł patrzeć okiem; niech pozna, ile cię to kosztuje uzbrajać rękę różgą przeciw twemu serdecznemu młodemu przyjacielowi. Nie karz, jako minister obrażony, jako kat bez serca, ale, jako ojciec w niebie i na ziemi (107). Nagradzając okaż radość najwyższą! Twoje zadowolenie będzie większem dla dziecka szczęściem, niż otrzymana z twych rąk nagroda. Serce żyje serdecznością i rozplywa się chętnie w równie czującym sercu.

Miej serce dziecinne, a rządzić będziesz sercem dzieci (108). Karz więcej zmianą twego dotychczasowego postępowania, niż różgą! Dwa lub trzy kwadransy — tylko niedłużej — twej obojętności zdołają nieraz więcej wyrzeć na dziecko wpływu, niż krwawa chłosta, którą już kilkakroć bez widocznego skutku otrzymało!

Kłamcy nie chciej wierzyć przez czas pewien, a to stosownie do skutku, który wywierasz nań tym sposobem, ani słowa, podstępnemu losowi długo nie ufaj i przestrzegaj inne dzieci, by się miały przed nim na baczności (108). Kto drugiemu sprawił boleść, ten ma także doświadczyć boleści już dlatego, by ją poznał i nie czynił nic niemilego. Dzieci są ludźmi dzikimi, zaczem prawo odwetu czyli odpłacenia równego równem może być tu z pożytkiem zastosowane (109).

Obudzaj w dzieciach uczucie dla honoru, a uchronisz się od nagrody i kary!

Nie dozwoł, a tem bardziej nie sprawuj tego, by jedno dziecko zawstydzało drugie, bo zapuści się między niemi nienawiść i oboje stracą na charakterze. Nie porównywaj dzieci do innych dzieci, nie chwal jednego na koszt drugiego; nie wystawiaj żadnego z nich za wzór dla drugich, bo obudzisz zazdrość, a z niej obmowę i zawiść (110).

Częsta pochwała jest trucizną dla młodej jaźni i przepelnia ją próżnością. Miejsca honorowe w szkole są wprawdzie powodem do współzawodnictwa w pilności i pracy, jednakże pod względem wpływu na charakter częstokroć bardzo szkodliwe (111). Kara ma być rzadka, ale skoro ją raz uznałeś za nieodzownie potrzebną, powinienes ją wykonać.

Prawo ułaskawienia, ten przywilej królów, przypomina nietylko ludziom dorosłym, ale i dzieciom ich zawisłość od samowolności i kaprysu jednego człowieka i oburza ich naturę; nie potrzeba więc go używać (112). *Tylko osobistą urazę wolno ci dzieciom przebaczyć*, tylko zbrodniarzy przeciw twemu obrażonemu majestatowi możesz ułaskawić, a resztą nie twoja osoba, ale prawda, piękność i enota niechaj będzie święta!

Spostrzegając przewinienia dzieci, nie zważaj na nie po raz pierwszy, bo te mogą być niewinnym płodem niewinnej ich płochości; po raz drugi przebaczej także, bo ci niewiadomo, czyli są lekkomyślnością, czy też złą chęcią; po raz trzeci chwytaj na gorącym uczynku i występuj z groźbą ukarania, a po raz czwarty przystąp do praw surowości i ukar. Pięknie prawa te powtarzają same dla siebie dzieci polskie, grając w pliszki i wołając: „Pierwsza kapusta, druga przepustna, trzecia łapana, czwarta karana!”

Jeżeli dziewczyna uderzoną zostanie, niech ojciec za nią uderzy, jeżeli zaś chłopiec uderzony został i skarży się przed tobą, niegodzien jest przyszej polskiej karabeli, ponieważ broni się jak baba łzami, zamiast pięścią i szuka, jak dyplomatyczny niewolnik, u obcej potęgi wsparcia! (113).

Nigdy niech nie przychodzi do zaciętego zapaśnictwa między rodzicielskim a dziecinnym uporem, bo walką tego rodzaju karmi się i pokrzepia młody szatan (114). Zaciętość rodzicielska jest dla zaciętości dziecięcia przykładem i wzorem (115). Po pewnym odbytych przeciw jego uporowi natarczywym szturmie zostaw mu zwycięstwo! Bądź pewien, że boleć je będą otrzymane rany, że więc nie tak łatwo uda się po raz drugi do podobnej walki, że twe ustąpienie z pola, mimo tego, że mógłbyś zwyciężyć, gdybyś chciał, będzie tego uporu

lekarstwem (116). Dziecię jest także kombinującą istotą! Zaledwie jest jaka więcej znamienita kara dziecięca tyle ważna, ile pierwszy kwadrans po wykonanej karze i przejściu do przebaczenia, do pojednania. Po okropnej godzinie burzy znajduje nasienne słowo grunt ciepłym deszczem, jak wodą święconą obłany, dlatego też miękki i płodny. Obawa kary, zaciętość, upór i niechęć, które się pierwiej przeciw twej mowie buntowały, już przeminęły; łagodna więc nauka wdziera się teraz łatwo do serca bolejącego i staje się jego balsamem. Tak miód goi ukąszenie pszczoły, a oliwa otrzymaną ranę! W tej ważnej chwili wiele masz mówić, skoro sam ochłonałeś z gniewu i głos twój złagodniał. Pokazując dziecku własną twą boleść, najłatwiej boleść jego uśmierzyć. Ale arszenikiem jest tu babskie lato, następujące po męskiem lecie t. j. gniew twój po gorącości ukarania chwili. *O, tylko się na dziecię nie gniewaj dłużej, skoro je już ukarałeś!* Kara ma dziecię poprawić i gniew twój złagodzić.

Gniew twój po karze jest nową burzą, po burzy następującą, i napełnia dziecię nową trwogą, jest przykładem dla niego nieutulonej nienawiści, nauką mściwości (117). Po czarnej chmurze niech przeto rozświeca się niebo twe pogodnym błękitem. Ten gniew po wywartym już gniewie, ten pozór, mający być dalszym ciągiem kary, że teraz tyle, jak dawniej, kochać nie możemy, albo jest dla dziecka, które do zwierza podobne, żyje zawsze w płynącej minucie i po chwilach nawet największej trwogi lub wściekłości pożywa swą potrawę zupełnie spokojnie, jak gdyby niczego nie ucierpiało — rzeczą niezrozumiałą i dlatego bez żadnego skutku, albo też oswaja dziecię z twą obojętnością i uczy się obejść bez twej miłości, albo wreszcie prowadzi dziecię za grzech już ukarany i pogrzebany do oburzenia się przeciw twemu tyraństwu i wlewa w serce jego nienawiść ku tobie! Dzieci nie są zbrodniarzami, chociaż uczynili ten lub ów krok nierozważny, barbarzyństwem jest więc cześć im wydzierać.

Niech nie wolno będzie pod berłem twojem nikomu powiedzieć: ty jesteś łgarzem, złodziejem, ale: ty skłamałeś, skradłeś. Kto raz skłamał lub ukradł, może się jeszcze i powinien poprawić. *Przez wisko więc haniebne jest w każdym razie honoru skrzywdzeniem* (118).

Nie wymagaj od dzieci, aby ci rękę całowały po otrzymanej karze, bo człowiek nie jest pudlem (119). Niechaj cię pocałują w rękę z własnej woli i po otrzymaniu innego rodzaju dobrodziejstwa (120).

Trudno w tej chwili kochać, gdzie zgrzytać zębami potrzeba.

Nigdy nie polewaj boleści twego wychowanka ironją lub szyderstwem, bo to olej wrzący na jego rany (121).

Przyjmuj jego boleść ludzką ze spokojnością, z litością, a czasem z żalem! Działając na wolę, przedsięwzięcie i wykonanie młodej jaźni, chwytaj ciągle za przedmiot najbliższy i wiedz ją drogą najkrótszą do celu! *Dzieci mają przywiązanie tylko do jednego miejsca i jednej płynącej chwili, a mało zmysłu dla odległości i przyszłości* (122).

Jeżeli tedy wychowaniec twój dopuści się np. kradzieży, nietyle wpłyną na niego twe przedstawienia, że kiedyś spotka go za to kryminał lub szubienica, że go za to wielka hańba oczekuje, że matka umrze z rozpaczy, ojciec rozgniewa się okropnie, skoro się o tem dowiedzą i t. p., ile krótkie wyrazy twe: Ukradłeś i sam się zhańbiłeś, precz więc z moich oczu! Straciłeś mą miłość i mój szacunek! Wówczas chłopiec poczuje żywą ohydę, zapłacze gorzko w kącie i poprzysięże, iż nigdy więcej się pod tym względem nie zapomni (123).

Łajanie twoje ma być krótkie, ale pełne mocy i godności. Nie praw mu długich kazań, bo te nawet w kościele podobne są do opjum i najłatwiej usypiają.

III. WSKAZÓWKI DYDAKTYCZNE.

Każdy nauczyciel ma swym celem ostatecznym nauczanie, albowiem to jest jego przeznaczeniem, działalnością i jaźnią. Pedagogika wszelka, zaczem i nasza Chowanna przywodzi w tym rozdziale najsamprzód ogólne prawdy nauczania. Są to rady, na doświadczeniu siwobrodych wieków oparte. Nad tym świętym przekazem matki naszej przeszłości powinien się zastanowić nauczyciel dzisiejszy.

Nauczanie wiąże się tak ściśle z wychowaniem, jak myśl ze słowem i w pierwszym niemal roku życia zaczyna odgrywać swą rolę. Była o niem w Chowannie już nieraz mowa np. przy rozwijaniu pamięci, rozumu, rozsądku i t. p.

O takim nauczaniu rozprawić tu nie będziemy, bo wyłożyliśmy je oddawna i obszernie. Tu należy nauczanie dydaktyczne t. j. ściślejsze i wkońcu zamieniające się w formalne lekcje. Nauczyciel, posiadający z natury talent do swego zawodu, obejdzie się wprawdzie bez przepisów pedagogicznych nauczania. Wyśledzi sam środki stosowne, które mu pracę ułatwią i niezawodnie do zamierzonego celu go doprowadzą (124).

Jednakże nie każdy urodził się już dzielnym nauczycielem, a wola ma także swe prawa. Jej wszechmocą można naturę zniewolić, a pracą i usilnością zastąpić godnie brak przyrodzony. Sam dar nauczycielski potrzebuje orjentacyjnej wskazówki. Wszystko to składa nam pod nogi niniejsza część dydaktyki.

Umiejętność ta jest szczególnie pod tym względem ważna, że usposabia młodego nauczyciela do jego przyszłego powołania i że radami swemi oddała niejedno smutne doświadczenie, które dopiero na uczniu swoim zrobić musiał. Jest to piękna nauczycielskiego stanu mądrości spuścizna! Kto jej dziedzicem? Młody nauczyciel. Obowiązkiem jest jego poznać po czcigodnych przodkach spadłą na siebie pozostałość!

Celem nauczania nie jest samokształcenie ludzkiego ducha, jak to utrzymuje dydaktyka spekulacyjna, ale kształcenie całej poznającej jaźni człowieczej czyli poznanie wogóle.

Tu ma miejsce równe empiryczne jak spekulacyjne, a nawet filozoficzne poznanie jaźni.

Lecz niedość. Poznanie rzemieślnicze mieści się także w ogólnym poznaniu. Szewc, krawiec, kowal, młynarz, każdy rękodzielnik uczy się i naucza innych swego rzemiosła. Umiejętna dydaktyka opuszcza przecież tak rozległe obszary i ogranicza się na teorji nauczania umiejętności (125). Że zaś umiejętności jest niesłychane mnóstwo, przeto ogranicza się jeszcze dalej i przestaje na naukach propedeutycznych (126) t.j. naukach podstawę dla wyższych umiejętności stanowiących. Tak oto czytanie, pisanie, rachowanie i religja potrzebne są każdemu człowiekowi bez różnicy płci i stanu; o nauczaniu przedmiotów tych mówi dydaktyka. Lecz i pewne umiejętności np. geografję, historję, fizykę posiadać ma, przynajmniej do pewnego stopnia, człowiek ucywilizowany, tak szlachcic zagonowy, jak i wieśniak. Zaczem i te przedmioty należą do dydaktyki. Słowem dydaktyka ogólna rozprawia o przedmiotach ogólnego wykształcenia.

Nim przyjdzie dla wychowania czas normalnej nauki, mówi dydaktyka, zważaj, miły nauczycielu, na następne rady: encyklopedyczność ma być twą gwiazdą polarną.

Udzielaj małemu uczniowi wszystkiego na świecie, co kiedykolwiek w życiu jego przydatnem mu być może, bo nie wiesz, jaki stan później wybierze (127). Praw mu raz o tem, inny raz o owem t.j. bez stałego albo raczej pedantycznego planu i porządku. Stosuj się do jego ochoty i do okoliczności (128). Dla dzieci wszystkim są drobnostki, zrób je przeto celem twego nauczania (129). *Język twój niechaj mówi do dziecka* mową dziecka, a stosownie do wieku jego (130). Mali uczniowie twoi niech nigdy nie pomiarkują, że dajesz im lekcje. Kreśl zatem litery na piasku, a to w ogrodzie lub w podwórzu, pokazuj im tym sposobem po raz pierwszy abecadło. Dziewczyńce, splatającej wianek z kwiatów, powiesz nazwy roślinek, jakie bierze do ręki i dasz jej lekcję botaniki. Można dzieci nadzwyczaj wiele

nauczyć bez więzienia ich w pokoju i przy stole, bez dawania im formalnych lekcyj.

Dydaktyka podaje do nauczania wogóle następne przepisy, które tu przytaczamy i objaśniamy:

1. Wlej najżywszy interes w każdy przedmiot twego nauczania (131). Celu tego dopniesz bez trudności, skoro sam wszelką naukę cenisz wysoko i potrafisz przedstawić ją z duchem. Nim udasz się na lekcję, usiłuj natchnąć się przedmiotem. Natchnienie twe obudzi wnet w uczniach podobne natchnienie i zapali ich interesem rzeczy (132).

Kochaj sam przedmiot, a uczniowie kochać go będą, bo miłość roznieca łatwo miłość. Młodzież zwłaszcza męska pasuje się i walczy chętnie z trudnościami. Trudności te jednak nie mają być nigdy za wielkie; nie powinny wieku i zdolności uczniów przechodzić Zastosowywanie wypadków z każdej teorji natychmiast do praktycznego życia, zdołają nadać interes najsuchszemu nawet przedmiotowi (133). Porównania stosowne są tu także rzeczą nieocenioną. Groźbą kary i obiecywaniem nagrody nie rozpalisz interesu. Nie wszystko ma dla uczniów interes, co ciebie interesuje; przenoś się więc w ich duszę i *rób ją dydaktyczną twą skalą* (134). *Zapomnij w czasie lekcji twjej jaźni, a przeistocz się w jaźń uczniów* (135). Interes nie leży w płytkości; nie obudzisz go zatem, robiąc z umysłu naukę twą miałką i łatwą (136).

Deklamacja sama również nie zapali interesu (147). O, nie popsuj uczniów tak dalece, żeby od każdej nauki niczego innego nie wymagali, prócz własnej przyjemności i rozrywki! (138).

I owszem, mają się tu uganiać za pracami Herkulesa (139). Umiejętność nie jest jedynie piękna, ale też głęboka. Nauka, potrzebująca i pragnąca podobać się gwałtem, przerobić może wnet poważną Minerwę (140) w zalotną tureckiego raju huryskę (141). Taka bogini oddala od siebie prawdziwą miękkość, nie-podoba się wkrótce i umizgi jej zostaną odepchnięte.

2. *Zaczynaj od rzeczy łatwych do pojęcia i postępuj stopniowo do coraz trudniejszych* (142). Łatwe jest dla dzieci, co jest dziecinne, dla chłopiąt, co chłopięce, dla dziewcząt, co dziewczęce; łatwe jest to wszystko, co zgodne z wiekiem i dotychczasowem

wykształceniem uczniów (143). Wogóle łatwa jest dla młodzieży wszelka pojedynczość (144), trudna wszelka powszechność (145). Strzeż się więc wszelkiej definicji (146). Nie abstrakcyjnie, lecz konkretnie rozprawiaj z uczniami, inaczej praca twa daremna (147). Rzeczy trudniejsze objaśniaj na przykładach im porównawczych, te zaś wyszukuj wśród samego życia młodzieży (148). Zasady są klejnotami, ale jedynie dla mężów.

Nie daj się uwieść nierozsądnym teorjom, co każą zaczynać od rzeczy najtrudniejszych. Teorje te uczą: „Mając wóz przeładowany drzewem, rozbieraj go, zaczynając od żerdzi i szczepów spodnich! Skoro te wydrzesz, reszta sama przez się nadół opadnie!” Wreszcie dobra to metoda, ale dla dorosłych genjuszów, nie zaś dla dzieci.

3. *Niewiele odrazu, ale często, a zawsze dokładnie, ma się uczyć wychowaniec!* Głowa dojrzałego mężczyzny zrozumie nieznanie sobie dzieło naukowe tem snadniej, skoro je odczyta jednym tchem i ciągiem, ale w głowie chłopca powstaje tym sposobem odmět! Młodość nie jest zdolna do dłuższego napięcia uwagi, lecz zato ma pamięć trwałą. Nie zapomni ona początku dzieła i związku rzeczy, chociaż zaledwie po kilkunastu miesiącach przychodzi do końca małej książeczki. Wreszcie ustawiczne powtarzanie każdej nauki, a to od pierwszej kartki aż do miejsca zadanej lekcji, utrzymuje związek całości (148). Jak z jadem, tak i z nauką, t. j. często a niewiele! Młodą głowę zrujnujesz łatwo, jak młody żołądek. Dopiero w czasie i przy wyższych zdolnościach, wolno ci od naszego prawidła odstąpić.

4. Zachowaj w nauczaniu pewną miarę. Przesyt i zbytek to rodzeni bracia, pierwszy następuje po drugim, wiele to jeszcze gorsze, niż za mało. Nie przeładowuj więc ucznia robotą! Nie zadawaj mu, idąc za przykładem jezuitów, za długich ćwiczeń pamięci!

Lecz jeszcze jedno prawidła tego znaczenie. Nie pozwalaj sobie w czasie wykładu żadnych niepotrzebnych epizodów, żadnych ustępów i zbieżności od właściwego przedmiotu, nie rozszerzaj się zanadto, nie wdawaj się w drobne szczegóły i nie popisuj się twą niesłychaną uczonością, bo to wszystko zamąci

młode głowy! I pocóż masz pocić się i pracować dla przyszłego, nastąpić mającego zapomnienia? Jeżeli uczniowie słyszą wiele rzeczy pobocznych, gubią wątek i nie umieją rozróżnić rzeczy głównej od przypadkowej, tracą istotę, a zatrzymują nędzną twą powiastkę (149). Powinieneś znać samego siebie i w czasie lekcji umieć panować nad sobą.

Będąc np. filozofem, niefilozofować wszędzie i zawsze z dziećmi, bo to rzecz śmieszna! Jako teolog nie praw im za każdym razem nabożnego kazania, albowiem czas jest na wszystko! Skoroś stary, wystrzegaj się anegdot. Dzieci wymagają nadzwyczaj wielkiej różnorodności. Kto daje za wiele, jest pedantem. *Dla małych dzieci najlepszym nauczycielem jest wykształcona matka.* Im chodzi o poznanie tego lub owego, o materiał, o pojedyncze wiadomości.

Nauczyciel zatem niech będzie żyjącym, encyklopedycznym słownikiem i daje krótką odpowiedź na każde, uczynione mu pytanie! O obszerność wykładu troszczyć się nie powinien, bo dziecko nie jest ciągle się uczącą, wszystko chętnie pożerającą i nigdy nasycić się niezdolną publicznością! Tylko niedoświadczony nauczyciel wyklada dzieciom rzecz swą obszernie. Ledwie, że opuścił uniwersytet, a już pragnąłby grać rolę najwyższego profesora. Zapomina, że jego szkoła nie jest akademją, a słuchające go żaki, nie są dorosłą młodzieżą. Z innej strony rzecz to zupełnie naturalna. Trzeba wykladać, a przynajmniej znać to zupełnie naturalna. Trzeba wykladać, a przynajmniej znać przedmiot swój w całej swej obszerności, nim zdołamy istotę jego przedstawić w krótkości. Nauczyciel młody, wykładający rzecz swą obszernie, dowodzi, że nie zna jej jeszcze należycie, że się jej dopiero prawdziwie uczy. Uczymy ucząc. Dla uczniów uniwersytetu czyta się wykończone i wyheblowane dzieło, dla chłopców zaś szkolnych dzieła tego rejestru! Dziecko nie staje się odrazu dojrzałym człowiekiem, ale przybliża się do tego stanu zwolna i stopniowo ma wzrastać obszerność przedmiotów, jakich je nauczymy. Inna przecież rzecz z gruntownością. Ta musi być od samego początku.

5. *Postępuj wolno. Nie postąpisz tak długo ani na włos jeden w nauczaniu twem dalej, aż uczniowie wyłożoną przez ciebie rzecz dobrze*

zrozumieli, strawili i w pamięci swej zatrzymali (150). Obowiązkiem twoim jest powtarzać z nimi rzeczy stare bezustanku i to nieraz od samego początku, zwłaszcza przy naukach pamięciowych np. historii i geografii. Jeżeli tego zaniedbasz, umieć oni będą lekcję ostatnią zawsze wybornie, ale pokaże się wkońcu, iż niczego się nie nauczyli od ciebie. W zawodzie naukowym potrzeba mieć niesłychaną cierpliwość: przyzwyczajaj więc dzieci do niej i samego siebie. *Pospiech wiedzie do półwiedzy i zarozumiałości*. Lecz nigdzie nie należy postępować tak wolno, jak w matematyce, w nauce religji i moralności. Czemu? Bo te dają zasady ogólne, do których uczniowie nie są jeszcze przysposobieni. Pamiętam, że będąc uczniem klasy drugiej, trapiłem się okropnie nad fizyką, dlatego, że niezręczny nauczyciel prawil filozoficznie o ogólnych ciał własnościach. Również kosztowała mię wiele nauka moralności. Dawajcie dzieciom lekcje fizyki na eksperymentach, a naukę moralności na własnych przykładach. Teorja należy do klas najwyższych, do uniwersytetu właściwie.

6. *W nauczaniu miej więcej treść niż formę naukową na oku*, bo treść jest rzeczą konkretną, a forma abstrakcyjną. Niemcy znają naturę młodzieży lepiej od Francuzów i dlatego przeznaczają geometrję i algebrę na klasy najwyższe, logikę zaś i estetykę czynią przedmiotem uniwersyteckim. W szkołach, zwłaszcza w klasach niższych, gramatyka i arytmetyka, to jedyne tu nauki formalne.

Z tego powodu szkodliwe jest w szkołach używanie tabeli, jakimi są np. owa chronologiczna, przedstawiająca narody historyczne w rzekach. Dopiero młodzian może czasami spojrzeć w takie tabele, chcąc się zorientować lub historyczną całość uchwycić. Wreszcie wymienione chronologiczne rzeki są prawdziwie francuskim dowcipkiem i nieszczęśliwym wynalazkiem, bo dla młodzieży szkolnej niepożyteczne, a dla dorosłych za dziecinne.

Schematyzowanie wszystkiego na świecie jest niemiecką chorobą, a formalizm, pobijając młodego ducha, obcina mu oryginalności skrzydła i robi go wojennym jeńcem jakiego systemu.

Jeżeli to prawda jest względem ludzi dojrzałych, to tem bardziej względem młodzieży szkolnej. Precz tedy ze schematami

i formułami! Stąd jednak nie wynika bynajmniej, żebyś naukę twą ogołocił ze wszelkiej formy, bo zraziłbyś ją odniętem. Nauka bez formy byłaby bez planu i porządku; mogłaby w najlepszym razie być przydatną małym dzieciom.

Chodzi tu nam jedynie o pierwszeństwo treści nad formą. Z treści przechodzi się naturalnie do formy, ale nie odwrotnie. Dlatego uczniowie, którzy posiadają bardzo mało treści naukowej, nie okazują najmniejszego interesu dla formy naukowej i pojmują ją tylko z mozołem.

7. *Wolno z głównym celem nauki łączyć cele poboczne*, jednakże w takim rodzaju, żeby cel główny na tem nie cierpiał. Daj np. w ręce dzieci książkę, na której mają się uczyć, taką, co pełna jest różnych pożytecznych wiadomości i ducha ich kształcić będzie.

Przy tłumaczeniach z języka obcego na polski staraj się, żeby uczniowie w ojczystym języku wyrażali się dobrze i pięknie. Przy wykładzie historii zwracaj ich uwagę na poznanie natury ludzkiej, na Opatrzność, kierującą światem, na wewnętrzny związek dziejów, na cnoty i wady narodowe i t. p. Przecież to wszystko w krótkich słowach, bo inaczej zaplątasz motek, z którego snujesz nić kardynałną.

8. Przy dydaktycznych twych usiłowaniach miej ciągle baczenie na samodzielność młodzieży! Będąc np. nauczycielem geometrji, zapytaj się czasem uczniów, który z nich chce następne, jeszcze nieznanne twierdzenie rozwiązać i twoje miejsce zastąpić. Tym sposobem zapoznawać się oni naprzód zaczynają z elementami wiedzy i nawiąkać do bezpośredniego badania. Inaczej powtarzają twe słowa, jak papugi!

Jeżeli który z uczniów nowe dowodzenie do podanego twierdzenia wynajdzie, uwieńczyz go w najwyższe i najrzadsze wawrzyny szkolne. Z zaprowadzonej w szkole łacińskiej lub greckiej gramatyki, mogą uczniowie robić wypisy, przerabiać prawidła i objaśniać je nowymi przykładami. Kto tu najoryginalniejszy, temu się należą honory szkolne, bo to przyszedł narodowy filozof. Ćwiczenia stylistyczne nastęrczają do rozwijania samodzielności młodzieży najpiękniejszą sposobnością. Rozdawaj je uczniom do krytyki publicznej, a to jak, naturalnie

po pewnem przygotowaniu w domu. Wysyłaj uczniów klas wyższych w czasie twej słabości do klas niższych. Mają oni tu zastąpić twe miejsce. Nauczając innych, poznajemy najłatwiej wysoką wartość nauki i samodzielnego o niej życia. Wszystkie te i podobne środki obudzą współzawodnictwo miłości do nauk i przywiązanie do nauczyciela. Najdłużej zatrzymujemy to w pamięci, czegośmy się nauczyli sami przez się i co nas wiele kosztowało (151). Wszelakoż dwie tu uwagi. Nie dopnie celu nauczyciel leniuch, co nie przygotowuje się na lekcje i dlatego chętnie daje się zastępować przez uczniów. Ci wnet to poznają i tracą dla niego szacunek. Postępowanie, o którym była mowa, dotyczy się uczniów klas wyższych, bo samodzielność rozbudza się dopiero wśród młodzieńczego wieku (152).

8. *Co do metody nauczania następne rady* (153). Wszelkie rzeczy historyczne i takie, do których duch ludzki zapomocą własnego rozmysłu dojść nie zdoła, masz wykładać akroamatycznie, t. j. opowiadać je będziesz uczniom krótko i łatwo, stosownie do ich pojęcia. Akroamatyczna metoda polega na wykładzie ustnym. Tu profesor jedynie rozprawia, a uczniowie milczą (154). Przedmioty zaś ducha przedstawiać masz sokratycznie, t. j. zadawać będziesz uczniom takie pytania, że po pewnem namyśleniu się, przyjdzie sam przez się do pożądaney odpowiedzi (155). Akroamatyczność ma wielkie korzyści. Ustny i płynny wykład nauczyciela wywiera na chłopcu wielkie wrażenie. Przekonywa się on, jak wysoko postąpić można w wykształceniu, i nabiera ochoty stać się do ciebie podobnym. Sokratyczność ma jeszcze większe zalety, bo uczy młodą istotę myśleć i roznieca w niej uczucie własnej dzielności. Dlatego pytaj niekiedy nawet po akroamatycznym rzeczy wykładzie, sokratycznie. Niech się on zastanowi nad przedmiotem i zacznie sądzić! Dialog zatem, składający się częścią z akroamatyczności, a częścią z sokratyczności, jest najlepszą metodą nauczania (156). Śród tego dialogu powinienes mieć zawsze cel pewien i tak pytanie twe zadawać, żebyś cel twój osiągnął. Inaczej zamienisz tę metodę w prostą gawędę. Małe dzieci jedynie czynią pod tym względem wyjątek. Z nimi wolno gawędzić, przecież potrzeba mieć także rozwijanie pojęć na oku. Matka, idąc za

głosem natury i miłości, jest tu najlepszą nauczycielką. Każde pytanie twoje ma być jeszcze krótkie i tak wyrażone, że uczeń je rozwiązać koniecznie powinien, skoro się trochę zastanowi. Im on wprawniejszy w takich odpowiedziach, tem trudniejsze zadawaj mu pytania, atoli wszędzie są pewne granice. Z chłopcem nie godzi się filozofować za głęboko. Uczniowie Sokratesa nie byli dziećmi, lecz młodzieńcami lub dorosłymi ludźmi (157). Pytania, na które dostatecznie jest odpowiedzieć: tak jest, albo też: nie, są tylko dla dzieci pożyteczne (158). Chcąc się przekonać czyli chłopiec rzeczywiście myśli lub też ślepym trafem rozwiązał dobrze twe pytanie, zagadnij go o to samo raz jeszcze, na co dał odpowiedź, ale wyraż się inaczej (159). Skoro ci daje fałszywą odpowiedź, pytaj się go dalej, żeby sam błąd odkrył i siebie samego poprawił. Przy tem zatrudnieniu, nie należy się niecierpliwić, bo jest to zasiew, który wyda czasem obfite żniwo.

Sokratyczna metoda rozwija talenty ucznia, jednakże wtedy jedynie, skoro ona twoim będzie talentem! Nie mieszaj jej z katechetycznością, ani też egzaminowaniem, bo te dotyczą się nie oryginalności chłopca, ale rzeczy takich, których się pierwaj nauczył napamięć.

Katechetyka ustawiczna robi ucznia przemądrzałym, a ciągle egzaminowanie bezczelnym.

9. Bez planu nie postępuje sobie żaden człowiek, a tem bardziej nauczyciel. Nauczanie powinno mieć pewien plan. Ten jest albo wypływem woli rządowej, albo też utworem rodziców, albo wreszcie własnem twem dziełem. Ma stosować się wogóle do płci, wieku i przyszłego przeznaczenia uczniów (160). Główną rzeczą jest tu, aby naukowe godziny nie trwały bez przerwy i nie były za mnogie.

Gdzie uniknąć tego niepodobna, tam przynajmniej tak je rozłożyć potrzeba, ażeby po przedmiotach trudnych następowały łatwiejsze i młodemu duchowi odetchnąć pozwalające np. po matematyce rysunki, po greczyźnie lub łacinie — muzyka (161). W wychowaniu domowem snadnie daje się plan należyty uczynić (162), jednakże i tu stoją nauczycielowi rodzice nieraz na

zawadzie (163). Pragnęliby, żeby ich dzieci w latach dwóch lub trzech stały się mądrością świata, dlatego pragną przeładować je i biednego ochmistrza lekcjami! Godziny wieczorne może wypełniać nauka śpiewu i tańca. Ale nie tylko w szczegółach plan ma panować. On powinien ogarniać w sobie całą naukę przeszłą, teraźniejszą i przyszłą! Nawet nauczanie malutkich dzieci ma dźiać się, przynajmniej w gruncie, z pewnym planem. Bezplanowość ma tu być li pozorna! Sama encyklopedyczność niech ma pewien ogólny porządek, lubo nie będziesz jej nauczał wedle alfabetu, lecz przy sposobności. Wszakże już wybór przedmiotu wiedzie do pewnego planu (164).

Nauczanie czytania. Różne metody tego nauczania a wkońcu nasza polska. Porządne czytanie.

Prędzej dziecko nauczysz całej historii naturalnej, pokazując mu zwierzęta i rośliny w malowanych obrazkach, niż zrobisz je porządnym czytelnikiem. Sztuczne litery nie są obrazami przedmiotów natury i dlatego nie mają dla dzieci żadnego powabu. Powab ten powstać dopiero może z rozwikłaniem rozumu i obudzoną chęcią do gruntowniejszej wiedzy, do zbierania skarbów na dnie koralowem księgowego morza! Lecz niedość! Dzieci mają się pierwiej nauczyć ojczystej mowy i mówić nią należycie, nim zdolne będą do nauki czytania (165). Jeżeli nie mówią czysto po polsku, trudno sobie wystawić, jakich trudności doznają, ucząc się czytać. Wystaw sobie dziecko wieśniaka z Mazowsza, Podlasia lub Rusi. Jego mowa a mowa zaprowadzona w książkach, to dwa inne języki (166). Jakże wymagać od tego dziecka, aby wnet nauczyło się czytać w tym języku, którego jeszcze nie zna? Wszakże ono inaczej mówi, a inaczej czytać musi. To dla jego główki trudności prawie nie do pokonania! Z tego powodu obowiązkiem jest rodziców, aby uczyli dzieci od początku piśmiennej mowy ojczystej (167). Jeżeli to nie nastąpiło, wówczas niechaj ochmistrz domowy lub bakałarz wiejski pierwiej nauczy dzieci dobrze mówić, nim zacznie je uczyć czytać (168).

Chłopiec powinien mieć lat siedem, a dziewczyna pięć, nim abecadło pokazywać im zaczniesz (169). W tym czasie spodziewać się można, że rozum ich czynniejszy i niejedną nauką ze zwyczajnego życia wykształcony; że więc dzieło, które rozpoczynasz, snadnie się powiedzie. Wreszcie niema reguły bez wyjątku.

Znaj wszystkie metody nauki czytania, wybieraj najłatwiejszą (170).

Najstarożytniejszy sposób w nauce czytania polega na sylabizowaniu i zowie się metodą zgłoskowania.

Tu pokazuje nauczyciel dzieciom nasamprzód abecadło w zwyczajnym porządku t. j. *a, b, c, d, e, f, g* i t. d., później składa pojedyncze głoski czyli litery w zgłoski t. j. w sylaby, jak np. *ba, be, bi, bo, bu, ca, ce, ci, co, cu* i t. p. Składanie to idzie długo przez cały elementarz i zatrudnia dziecię kilka miesięcy.

Skoro się dziecię tego już nauczyło, sylabizować musi jednozgłoskowe wyrazy np. *pan, bóg, las, dno* i t. d.; dalej dwuzgłoskowe np. *baba, pani, lato, żniwo*; dalej trzyzgłoskowe np. *robota, południe*; dalej cztero- i więcej zgłoskowe np. *poniedziałek, ubóstwienie, uróżwienie, upośledzenie, najprzewielebniejszy*. Teraz następuje sylabizowanie zdań całych, coraz dłuższych, wkońcu bajek i powiastek! Gdy już dziecko dobrze sylabizuje, uczą je czytać!

Metoda ta ma wiele przeciw sobie. Nasamprzód czyta ona spółgłoski fałszywie t. j. *be, ce, ef, ge, ha* i t. d. zamiast *b, c, d, f, g, h*. Tym sposobem zamąca głowę dziecku i robi mu sylabizowanie rzeczą niesłychanie mozolną. Trzeba się przenieść w duszę pięcio- lub sześciolletnią, aby pojąć, jak to trudno zrobić, np. z *be-y, ka = byk z el, o, es = los*.

Właściwie tak potrzebaby wymawiać całość, jak się wymawiają cząstki, zatem nie *byk*, ale *beyka*, nie *los*, ale *eloes*. Lecz to jeszcze fraszka! Skoro dziecię sylabizuje dobrze, jak tu przejść do czytania? Między sylabizowaniem a czytaniem leży przepaść bez granic i niepodobna jej ani zamknąć, ani mostem jakim połączyć. Jest to skok niesłychany, którego niejedno dziecię uczynić nie zdoła, który je przynajmniej wiele czasu i pracy

kosztuje. Przy takich okolicznościach⁸ nie dziwnego, że upłynęło nieraz lat kilka lub kilkanaście, nim szkółka wiejska nauczyła się czytać!

Jednakże długie czasy trwała metoda zgłoskowania i trapiła biedne dzieci. Dopiero w przeszłym wieku starano się coś lepszego na jej miejsce wprowadzić. Poznano błędy, trzeba więc je było usunąć. Postanowiono tedy nie wymawiać spółgłosek *be, ce, de, ef, ge, ha* i t. d., ale je głosować t. j. wprost czytać. Tym sposobem miejsce metody zgłoskowania zajęła metoda głosowania.

Wiedziano już zatem, co uczynić potrzeba, chcąc naukę czytania dzieciom ułatwić. Ale jak wykonać? Pytanie to było powodem do powstania szkół kilku. Szkoły te, biorąc rzecz wogóle, podają albo analityczną, albo syntetyczną metodę głosowania. Dajemy czytelnikowi obraz ich w krótkości. Są to małe, liche systemiki, ale nie wszystko na świecie może być platońską filozofją (171). Systemiki te są z innej strony ważniejsze od objawów najświetniejszej światłości ludzkiej. Nie pogardzajcie niczem w świątyni umiejętności (172).

Olivier (173) wynalazł i zaprowadził analityczną metodę głosowania. Napisał literami w druku przyjętymi na tablicy pewne zdanie krótkie np. matka moja jest chora, przeczytał je głośno i kazał całej szkole je powtarzać. Później pisał każdy wyraz pojedynczy osobno na tablicy i jeden pod drugim, mówiąc: to znaczy *matka*, a to *moja* i t. d. Teraz wywoływał dzieci do tablicy i kazał im czytać tak zdanie całe, jako też pojedyncze jego słowa, a to nie pokolei, ale raz od dołu, drugi raz ze środka i t. p. Dalej rozbierał pojedyncze wyrazy na sylaby od góry do dołu i wyrwykiem.

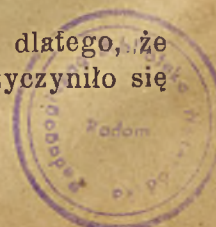
Wreszcie rozkładał sylaby na litery i pisał każdą z osobna, zowiąc je np. w wyrazie *matka* — *mo, a, to, ko, a*. Obrabiał dyftong *oe*, jako pomoc do wymówienia spółgłosek, dlatego że w nim, jako w grubym tonie, najlepiej daje się słyszeć brzmienie spółgłosek, i że w nim, w języku niemieckim zwłaszcza, stapiają się wszystkie samogłoski (174).

Dzieci występowały znowu przed tablicę i czytały znowu zdanie, słowa, sylaby i każdą literę. Tym sposobem Olivier

dał poznać dzieciom cel czytania i pisanie na najpierwszym przykładzie, oraz uczynił naukę swej szkółce przyjemną i ucieśną. Gdy dzieci ukończyły pierwszy przykład, pisał drugie zdanie, w którym występowały nowe sylaby i litery, później trzecie i czwarte. W czterech tych zdaniach wyczerpał cały alfabet. Drugiego zdania nauczyły się dzieci nader łatwo, a trzeciego i czwartego jeszcze łatwiej. Teraz dał im do ręki elementarz, przygotowany stosownie do jego metody. W elementarzu tym stały także przez czas pewien naprzód zdania, później zgłoski, wreszcie głoski. Po takim ćwiczeniu następowały same tylko zdania, które dzieci rozbierały na sylaby i litery. Tak nauczyło się szkolne szamrajstwo czytać odrazu, a to w kilka tygodni i samo nie wiedziało, jak do tego przyszło. Metoda Oliviera daje się dziś jeszcze napotkać po pensjach i innych zakładach elementarnych w Niemczech (175). Kto był wynalazcą sławnej dziś w Niemczech i prawie powszechnie zaprowadzonej syntetycznej metody głosowania, niewiadomo. O rzeczy tej dowiedzieć się mogliśmy ledwie tyle, co następuje. W roku 1792 w Speyer uczono pod rektorem (= starszym nauczycielem, dyrektorem) Mateuszem Folz według tej metody. Tutaj tak postępowano. Takie jedynie dzieci przyjmowano do szkoły, co znały już dobrze abecadło, równie z wielkich, jak i małych liter. Na pierwszej lekcji uczono je czytać spółgłoskami bez wymawiania końcowych samogłosek, a więc nie *be, ce, de, ef, ge, ha*, ale *b', c', d', f', g', h'* i t. d. (176). Szło tu o uchwycenie właściwego tonu spółgłoski. Zaczynano od *s, c* i innych głosek syczących, jako łatwiejszych do wymówienia bez samogłoski.

Dzieci nauczyły się tego w czasie jednej godziny. Wyszędłszy ze szkoły bawiły się one wymawianiem czystem liter i każde usiłowało lepiej je oddawać od swych towarzyszków. Nazajutrz dostały stosowny elementarz do ręki, na którym uczyły się zwolna głosować t. j. czytać króciutkie słowa np. *mak, jak, ja, już* i t. p., później zaś dłuższe, wreszcie zdania. We dwa tygodnie każde dziecko czytało już płynnie.

W roku 1800 nazwano tę metodę hofmanową, dlatego, że ją niejaki Hofman opisał, i drukiem ogłosił, co przyczyniło się



wielce do jej rozprzestrzenienia. Stephani (Stefani) przyłożył się do jej wzrostu, wydawszy tablice i elementarz w tym celu. Od niego zowie się ona tu i ówdzie dziś jeszcze metodą Stephani'ego.

Krug zmodyfikował ją po swojemu i połączył naukę czytania z nauką pisania, stąd metoda Kruga.

Rejowodem i ojcem syntetycznej metody głosowania stał się nakoniec Wilhelm Witmer, nauczyciel w Rasztacie, w Wielkiem Księstwie Badeńskiem. Ten przyjął następane zasady: Dobra metoda postępować powinna od rzeczy znanych do nieznanych. Przechodzi od rzeczy pojedynczych do złożonych i wtedy jedynie zaczyna od złożonych, kiedy te znajomsze są od pojedynczych. Jest ona ciągłym łańcuchem i nie cierpi ani przerwy w rzeczach, ani nagłego przeskoku. Tak ona urządza przedmiot, że uczeń sam pomiarkuje cel nauki i za małą początkową nauczyciela pomocą iść może samodzielnie o własnych siłach. Zła tam metoda, gdzie uczeń nie potrafi ani jednego kroku dalej uczynić bez przewodniczącej ręki ochmistrza! Na tych zasadach oparłszy się, podaje Witmer nową metodę, którą opisujemy. Mówienie znajomsze jest dzieciom od czytania, ponieważ mówić umieją, a czytać dopiero uczyć się trzeba. Rozpoczynaj zatem naukę czytania od mówienia t. j. dzieci mają pierwiej nauczyć się abecadła na wyrazach, które wymawiają, nim pojedyncze głosy ujrzą na tablicy. Jakim sposobem da się to uczynić? Bierz pięć wyrazów z natury, oczom odsłonionej, zaczynających się od spółgłosek najłatwiejszych do wymówienia i odróżnienia np. *rak, byk, sak, mak, szyk*. Czemu pięć wyrazów? Bo doświadczenie pokazuje, że to dla dzieci w ciągu jednej lekcji, ani za mało, ani za wiele. Teraz pytaj się dzieci.

Skoro mówię *rak*, od jakiego głosu słowo to się zaczyna? Dzieci nie wiedzą jeszcze, czego żądasz właściwie, więc powiesz im od *r'* nie zaś od *er* t. j. dasz im poznać brzmienie tej litery. Teraz każesz im naśladować ustnie to brzmienie. Dalej pytasz: od jakiego głosu wychodzi słowo *ryk*.

Wszystkie dzieci zawołają: także od *r*. A od jakiego głosu zaczyna się *rana, ryba, rumak*. Także od *r*. Powiedzcie mi teraz same kilka innych wyrazów, zaczynających się od *r*. Dzieci

wołać będą np. *ranek, rąbać, ręka* i t. p. Gdyby im po pierwszym przykładzie i na pierwszej godzinie nie udało się przytoczyć ci wiele podobnych wyrazów, to wróciwszy do szkoły po południu, przyniosą ci niesłychane mnóstwo.

Możesz im to polecić, a tymczasem postępujesz dalej. Nauczyłeś ich więc głosu *r*, nie na tablicy, lecz w mowie i ustnie. Mają one już o literze tej doskonałe wyobrażenie, chociaż okiem jeszcze nie znają. W podobnym rodzaju postępujesz z wyrazami *byk, sak, mak, szyk* i uczysz dzieci brzmień: *b, s, m, n*, które one na pierwszym przykładzie przygotowane, same już odkrywają. Później t. j. na drugiej lekcji bierzesz nowe pięć wyrazów, poczynających się od innych liter i tak dalej na następnych lekcjach, aż poznają w myśli całe abecadło. Dla tem lepszego ich ćwiczenia każesz im poznawać głosy na początku wyrazów, pytając się: jakim głosem kończy się słowo *ryk*? Głosem *k*. A słowo *mur*?, a słowo *las*? Głosem *r*, głosem *s*.

Skoro dzieci nauczyły się poznawać głoski początkowe i końcowe, poznajesz z niemi środkowe, a to na tych samych wyrazach. Tu od jednozgłoskowych i, jeśli podobne z trzech liter złożonych zaczynać potrzeba, np. *rak, byk* i t. d., dlatego takie wyrazy wybierzesz do najpierwszego przykładu. Tak nauczysz samogłosek. Później stawiać będziesz dwie spółgłoski obok siebie jak np. *bruk* i pytać się, jakie znajdują się głosy między *b* a *k* t. j. początkowe i końcowe. Dajcie mi podobne przykłady. Dzieci zawołają *mruk, kruk* i t. p. Teraz bierzesz słowa dwu- i trzyzgłoskowe i rozkładasz je na sylaby i głoski. Dzieci poznają całą konstrukcję czytania tym sposobem, choć jeszcze żadnej litery nie widziały. Jest to najgruntowniejsze przygotowanie do nauki czytania!

Gdy dzieci już wedle niniejszej metody dobrze do czytania przysposobione, napiszesz im pięć liter na tablicy, będących słów początkiem, od których twą wyprowadzisz t. j. *r, b, m* i *s*, pierwsza figurka znaczy głos, od którego zaczyna się *rak*, druga jest początkiem w słowie *byk*, trzecia w słowie *mak* i t. p. Potem wywołasz dzieci do tablicy i każesz im te litery nazywać. Jeżeli je zapominają, wyrysujesz pod *r* raka, pod *b* byka, pod *m* mak i t. p. Pod tym rysunkiem przypominać sobie będą

wyraz, a z wyrazem początek jego brzmienia t. j. literę. Tak postępując, a to wedle pewnego naprzód ułożonego i ciągle jednostajnego planu, nauczysz dzieci wkrótce abecadła. Gdy to nastąpiło, piszesz całe słowo na tablicy: *rak, byk, mak*, każesz poznawać początkowe, końcowe i środkowe litery, wreszcie cały wyraz czytać! Teraz roztwarzają się dzieciom nagle oczy, jakby błyskawica z nieba je dotknęła, bo są już u celu. Dajesz im więc elementarz w rękę, a one czytają ku twemu i swemu własnemu zdziwieniu. Metoda Witmera charakteryzuje przedziwnie naród niemiecki. Nawet czytać uczyć się tu potrzeba pierwszej w myśli, niż w książce, pierwszej w duchu, niż w rzeczywistości.

Metoda Witmera ma ten błąd wielki, iż zamiast raz, dwa razy naucza dzieci czytać t. j. pierwszy raz w myśli, drugi raz na tablicy, jest więc w gruncie bardziej utrudnieniem niż ułatwieniem. Ona wyszła ze zdania, że mówienie znajomsze jest dzieciom, niż czytanie. Zdanie to zupełnie prawdziwe, jednakże stąd nie wynika wcale, ażeby uczyć czytać na mówieniu, bo *czytać można nie uchem, ale okiem, nie na basetli, lecz na książce, tablicy, papierze!* Metoda ta, nie wiedząc o tem, z prawem swem w głównych zasadach wyrażonem, jest kilkakrotnie w sprzeczności. *Dziecię bowiem prędzej pozna znaczenie głoski, skoro ją widzi na tablicy, niż skoro ją w oderwaniu od wszelkiego obrazu myśleć musi* (177). Metoda postępuje od rzeczy nieznanych do znanych, zaczem przeciw najpierwszej swej zasadzie. *Czemu rozłączać rzecz ucha od rzeczy oka, brzmienie głoski od jej postaci.*

Nie lepiej i nie naturalniejże związać tu oboje wstęgą jedności świętej (178).

Dziecko jest okiem, a ucho, ten organ, którym dusza obca przepływa do naszej duszy, długo zostaje pod względem wychowania rzeczą obojętniejszą.

Rzeczy widziane głębsze robią na dzieci wrażenie, niż rzeczy słyszane (179). Zaczynać tedy naukę czytania od słuchu, a nie od wzroku dzieci jest przeciw wszelkim pedagogicznym przepisom. Tu przechodzi się od rzeczy trudniejszych do łatwiejszych, przeto niedydaktycznie. Samogłoski są pojedynczej, a spółgłoski złożonej natury, bo niepodobna ich wymówić bez samogłosek. Że zaś ta metoda zaczyna się od spółgłosek,

a kończy się na samogłoskach, przeto postępuje bez koniecznej potrzeby, naturą samą usprawiedliwionej, od rzeczy złożonych do pojedynczych czyli przeciw własnej zasadzie (180). Wedle tej metody dzieci uczą się wprawdzie gruntownie czytać, ale dla trudności, w niej leżących, nie na tak długo jak wedle starej metody sylabizującej.

Naszem przekonaniem jest, że ze wszystkich tych metod, dotąd objawionych, najdoskonalszą była najpierwsza i najstarsza t. j. metoda, wedle której Folz w Speyer nauczać kazał. Jednakże wszystkie te metody są niedostateczne i nienaturalne, bo wymagają rzeczy niepodobnej. Jakim sposobem wymówić b', c', d', f', g', h' i t. d. tak, żeby żadnej samogłoski przy nich nie słyszeć? Byłem nieraz świadkiem tego głosowania i wyznać muszę, że nie wiedziałem, czy śmiać się z tej komedji niemieckiej trzeba lub też mieć litość nad niemieckimi dziećmi.

Ileż tu pisku i syku, aż uszy bołą, a przecież, wyjawszy s, z, f, w, r, żadnej spółgłoski należycie oddanej nie słyszałem.

Spółgłoska jest właśnie dlatego spółgłoską, że jej bez innej głoski t. j. samogłoski wymówić nie można (181).

Niemcy więc wymagają tu rzeczy niepodobnych i znajdują się w błędzie (182).

Nieraz wysyłałem myśl moją pod tym względem na łowieckie czaty i zastanawiałem się, jak tu zaradzić złemu. Wreszcie doszedłem do własnej metody. Jakim sposobem? Zapomocą następnego rozmyślenia. Biorąc rzecz ściśle, znajdują się do dziś dnia dwie tylko metody nauki czytania: stara zgłoskująca i nowa głosująca. Pierwsza jest empirycznej, druga spekulacyjnej natury. Musi tedy koniecznie znajdować się trzecia filozoficzna metoda, będąca powyższych dwóch metod jednością. Ta jedynie może być prawdziwa. Błędem empirycznej metody zgłoskowania jest, że wymawia spółgłoski fałszywie t. j. *be, ce, de, ef, ge, ha* i t. d., a błędem spekulacyjnej metody głosowania, że pragnie spółgłoski bez samogłosek głosować, co jest oczywiście niepodobieństwem. Jak przez zniesienie błędu metody empirycznej powstała metoda spekulacyjna, tak przez zniesienie błędu spekulacyjnej metody powstać musi filozoficzna czyli

prawdziwa. Ponieważ tedy spółgłoski wymawiać czyli głosować wcale się nie dają, więc ich nie wymawiaj, nie głosuj. To filozoficzna metoda nauczania czytać. Teraz bliżej ją rozwijamy.

Czy to pisząc na tablicy, czy kreśląc na powierzchni piasku, czy też biorąc w pomoc litery, osobno drukowane, na kartach, podobnych do grania, mniejsza o to, co, ale połóż przed oczy uczniów nasamprzód samogłoski: *a, e, i, u, y!*

Nazwij każdą z nich wyraźnie i głośno! Uczniowie mają tę nazwę powtórzyć. Później dawać im będziesz każdą z nich wrywkowo i każesz ją nazywać. W pół godziny nauczą się tych sześciu liter wszystkie dzieci. Teraz składasz te samogłoski i osobno, dając jednakże obraz dalszego czytania. Skoroś to skończył, przystępujesz do spółgłosek i oświadczasz dzieciom, że liter tych bez pomocy samogłosek ani nazwać, ani wymówić niepodobna, że więc stawiać je potrzeba obok samogłosek i wprost czytać! Bierzesz tedy *b* i stawiasz je przed samogłoskami pokolei, a później po samogłoskach, czytając: *ba, be, bi, bo, bu, by*, potem zaś *ab, eb, ib, ob, ub, yb*. Dzieci powtórzą to i wnet się nauczą i pomiarkują, jak się rzecz ma z czytaniem! Bierzesz znowu *c*, stawiasz przed *a* i wymawiasz *ca*. Ledwieś to wymówił i dzieci powtórzyły, czytać same dalej będą, skoro po *c* i inne im postawisz samogłoski: *ce, ci, cu, co, cy* oraz *ac, ec, ic, oc, yc*. Tak postępować będziesz przez wszystkie spółgłoski. Żadnej z nich nie nazwiesz ani empiryiczem *be, ce*, ani metafizykiem głosowaniem, ale stawiając je obok samogłosek, czytać je będziesz.

Metoda ta ani zgłoskuje, ani głosuje, ale czyta; dlatego zwiemy ją metodą czytania! Tu poznają dzieci jawną różnicę między samogłoskami i spółgłoskami, a chociaż żadnej ze spółgłosek nazwać nie umieją, czytają je jednak obok samogłosek doskonale! Metoda ta jest empiryczną, bo zaczyna od starego *ba, be, bi, bo, bu, by* t. j. od czytania sylab i nie jest empiryczną, bo nie sylabizuje, ale uczy czytać odrazu. Jest ona spekulacyjna, bo nie sylabizuje i nie jest spekulacyjna, bo nie chce słyszeć o głosowaniu. Skoro dzieci przeszły przez wszystkie litery główne dwa rzędy na tablicy, a później na elementarzu t. j. od *ba, be, bi, bo, bu, by* aż do *za, ze, zi, zo, zu, zy*, tudzież od *ab,*

eb, ob i t. p. aż do *az*, postępujesz przez sylaby więcej złożone, jak np. *bra, bar, arb* i t. p. i przez krótkie wyrazy np. *ser, nóż, nos* i t. p. do coraz dłuższych słów, a wreszcie do zdań.

Że podwójne głoski nasze *sz, cz* i t. p. za jeden głos uważać będziesz, o tem dość na wspomnieniu. Metoda nie może być szkodliwa przy późniejszym uczeniu ortografji, albowiem kto już umie czytać, bardzo snadno nauczy się sylabizować, ale nie odwrotnie (183).

Chcąc się przekonać praktycznie o skutkach tej metody, nauczyłem sztuki czytania w dwu różnych czasach dwóch chłopców niemieckich. Pierwszy miał lat sześć i nauczył się czytać w dni dwanaście, drugi miał lat pięć i czytał nieźle w dni dziesięć. Różnica polega tu albo na różnej zdolności chłopców albo też, że ja sam, ucząc drugiego, byłem bardziej wprawy i umiałem lepiej nauczać.

Oby się znalazł jaki nauczyciel, coby myśl moją uchwycił, udoskonalił i w szkółce zaprowadził. Tym sposobem przyszedlibyśmy do metody polskiej i przyjechałby może do nas jaki niemiecki Schulmann, chcąc się od nas, jak to niegdyś bywało, czegoś nauczyć (184).

Skoro dzieci czytają już łatwo krótsze i dłuższe perjody, wówczas ma przestrzegać nauczyciel troskliwie, żeby powoli czytały. Kto prędko czytał z początku, źle czytać będzie nieraz przez całe swe życie, ale kto dobrze, choć powoli, z początku czytał, czytać będzie później szybko i dobrze. Znaki pisarskie stoją w książce nie nadaremno.

Przyzwyczajaj, więc, dzieci do ich zachowywania. Tym sposobem uczyć ich będziesz, nietylko czytać, ale i mówić porządnie. Dzieci niech czytają głośno i wyraźnie, jednakże bez deklamacji. Ta należy do późniejszego już wieku (185).

Co dzieci czytają powinny rozumieć. Do tego masz je przeto przyzwyczajając. Ze wzrostem chłopca lub dziewczyny, dawać mu będziesz coraz porządniejsze książki do czytania, przecież te mają być moralne i nauczające, oraz zdolne obudzić w nich treścią swą żywy interes. Na samym ostatku zwrócisz uwagę na oddawanie uczuć, patetyczność, sentymentalność, ironję i inne rzeczy przy czytaniu. Ten jedynie dobrze czyta, kto

wszystko oddaje z właściwym wyrazem, bez przesady, kto czyta raz powolniej, inny raz śpieszniej, raz głośniej, inny raz ciszej, stosownie do tego, czego rzecz wymaga. Dobre czytanie jest podobne do dobrego grania z nut, przed nami leżącymi (186).

Tu główne prawidło: kto chce dobrze czytać publicznie, powinien pierwaj przygotować się do tego, przeczytawszy rzecz cicho sam dla siebie. Za treścią idzie forma, którą to jest oddanie rzeczy w czytaniu. Kto, nie znając treści pisma, deklamuje, ten, ile deklamować będzie, popsuje nawet wrodzony swój talent do deklamacji. Czytając zatem rzeczy nam pierwaj nieznanne, czytamy je bez plastycznego wyrazu t. j. tak, jak gdybyśmy je cicho i sami dla siebie czytali. Jest to środek najlepszy przeciw zepsuciu porządnego czytania deklamacji.

O nauczaniu mechanicznego i pięknego pisania.

W niektórych stronach Niemiec uczą młodzież pisać na tablicach szyfrowych i szyfrowym rylcem. Środek to niezupełnie dobry, ponieważ równie tablica, jak i rylce są tu kamienne, więc za twarde, niedozwalające zatem pisać liter grubiej lub cieniej według swej właściwej postaci (187). Tu kreślą dwie nie żyjące i pełne litery, ale ich szkielety! Zostawmy tedy szyfrowe tablice i rylce najwięcej do rachunku i to dla uczniów, umiejących już pisać: dzieciom zaś dajmy w ręce po staropolsku lipowe tablice czarne! To drzewo najmiejsze, najłatwiej więc papier zastępuje. Tablicę tę polinjujesz nożem, zrobisz biały inkaust (188) z kredy i dasz dzieciom zwyczajne gęsie pióro do ręki. Gęsie pióro jest miękkie, zatem do drewnianej tablicy najstosowniejsze. W pierwszej linii sam wiersz wypiszesz i zrobisz go wzorem dla dziecka. Jest to środek lepszy na początek, niż gdybyś kazał wprost pisać na papierze, bo dziecko ma tu wolność tak długo kreślić litery i zmywać, aż mu się udadzą. Tablica jest dla dorosłych staroświecczyną, ale nie dla dzieci (189). Dzieci żyją zawsze w bohaterskich czasach, niech piszą zatem jak Grecy i Rzymianie! Tablica należy do młodości świata wogóle. Jednakże nie każ dzieciom pisać na niej na czas zbyt długi, bo nabiorą ciężkiej ręki. Skoro piszesz już na niej nieźle, dasz im papier przezroczysty t. j. napuszczony firnisem (190).

Papier ten połóżysz na sztychowanym wzorze i dzieci powlekać będą na nim czarne, a potem widoczne litery białym kredowym inkaustem (191). Skoro bielidło to zaschnie, daje się umazać i robi firnisowy papier znowu czystym. Tym sposobem wdroy się ręka dzieci do pięknych rysów, a przynajmniej do takich, jakich od nich wymagasz (192). Wreszcie robisz mały zeszyt z papieru zwyczajnego, linjujesz go, wypisujesz wiersz pierwszy jakiś i każesz dzieciom pisać w spodnich wierszach.

Jeżeli papier jest za wielkim lub w rozległym formacie złożony, wypisuj na każdej stronie dwa lub trzy wiersze wzorowe, bo dzieci piszą nierównie troskliwiej i piękniej, mając wzór tuż pod okiem. Z początku potrzeba im pod wierszem wzorowym kreślić litery ołówkiem, naprzód całą stronę, później cały wiersz drugi i kazać im pisać po tych rysach. Początek jest wszędzie trudny! Długo pisać będą dzieci między dwiema linjami, później na jednej linii, nakoniec bez linii i wedle litografowanych wzorów. Najstosowniejszy format zeszytów, zwłaszcza początkowych jest ósemka, ale wzdłuż. Wypisując wiersz pierwszy, bierz za treść coś krótkiego i nauczającego z poezji, jak np. „Ucz się, Stasiu”, rzekł ojciec, „będziesz panem czasem”. Nie chciał, ojciec umiera, a Staś woły pasie!

W pierwszych czasach będziesz sam zeszyt linjował, później uczynić to mają dzieci, ale z marginesami stosownymi i zawsze regularnie, czego doglądać musisz troskliwie. W niedbale linjowanym i utrzymywanym zeszycie dzieci piszą zazwyczaj niedbale. Piękność rodzi się łatwiej na smugach piękności. Że nie odrazu pisać będziesz litery, ale naprzód kreski prostopadłe i ukośne, linje, wychodzące za wiersz na dół i do góry, półkola i kółka, że pierwaj pisać każesz wielkie litery niż drobne, o tem dość na wspomnieniu. Gdyby dziecko zaczęło odrazu od początku bazgrać drobnymi literami, pisałoby tak, że niktby jego charakteru bez mikroskopu przeczytać nie zdołał. Uczeń ma ćwiczyć rękę dwa razy na dzień, przed obiadem i po południu, jednakże nigdy za wiele i nie za długo. Często wprawa, ale nie znużenie wiedzie tu do pożądanego celu. Przejdźcie z tablicy lipowej do firnisowanego papieru, a z tego do zwyczajnego, jako też od białego inkaustu do atramentu, od gęsiego do stalowego pióra,

tudzież pokazywanie dziecku od czasu do czasu przeszłorocznych kaligraficznych zeszytów, w celu przekonania go o uczynionym postępie, dadzą uczniowi twemu rozmaitość i będą świeżą do kształcenia pisma zachętą.

W Niemczech znajdziesz szkółki, gdzie dzieci uczą się czytać i pisać odrazu, a nawet pierwszej czytać niż pisać. Tu panuje następująca zasada: „Pisanie i czytanie to rzeczy nierozłączne”.

Pierwej odkryto sztukę pisania niż czytania. Pisanie pociągnęło za sobą czytanie. Wszystko to prawda, odpowiadamy, wszelakoż stąd nie wynika, żeby dziś uczyć dzieci razem czytać i pisać, a co gorsze, pierwszej pisać niż czytać. Grecy i Rzymianie i inne starożytne ludy trzymali się wprawdzie tej metody, ale i oni nie znali druku.

Dziś mamy dwojakie litery: drukowane i pisane. Ta okoliczność rozłącza koniecznie naukę czytania od nauki pisania. Nauczysz dzieci, idąc za waszą zasadą, czytać i pisać litery piśmiennie, potrzeba je nauczyć czytać litery drukowane. To nienaturalne! Litery drukowane są jednostajne i względnie jednakie, a litery pisane pod każdą ręką inne: pierwsze są tedy stokroć łatwiejsze niż drugie, a więc od nich należy robić początek (193). Doświadczenie pokazuje, że dzieci poznają drukowane litery po dwóch lub trzech lekcjach, gdy tymczasem uczą się pisać ledwie za dwa lub trzy lata (194). Czytanie jest od pisania tak łatwiejsze, jak mówienie od czytania. Toż samo rozumie się o nauce pisania.

Niepodobna jest dla każdego dziecka wedle jego wzrostu, robić biurko, przy którymby pisząc, stać mogło, sadza się je zatem przy stoliku (195). Tu nachyla się ono i garbi, nim się do prostego siedzenia przy pisaniu wezwycza. Jego kości są jeszcze chrząstkowate i miękkie, zawczesna nauka pisania może tedy, nie tylko jego zdrowiu, ale także jego kibici zaszkodzić. Poco karłowacić i niekształcić dzieci umyślnie (196). Im później, tem łatwiej pisać się nauczy (197). Zapędź dziewczynę dopiero w siódmym a chłopca w dziewiątym roku do pisania t. j. we dwa lata później, niż zacząłeś uczyć je czytać (198). Naówczas obejść się można bez czarnej tablicy lipowej i firnisowanego papieru, bez białego inkaustu, kredy i gęsiego pióra, gdyż rozum ich

śnadniej już pojmuje, a ręka różną wprawą dłuższego ich życia do pisania bardziej usposobiona; naówczas dać im możesz odrazu papier zwyczajny i pióro stalowe.

Choć później uczyć się pisać zaczną, pisać będą wnet lepiej, od malutkich dzieci, które już lat kilka piszą, skoro nauczyciel pilny umie korzystać z ich rozumu, wieku i ochoty! Tym sposobem uwolnisz je od kilkoletniego mozolenia się i ślęczenia przy pisaniu. Kochać będą sztukę pisania, bo nauczą się jej bez zbyt wielkiego trudu.

Polecamy tu nauczycielom i dzieciom pióro stalowe, bo to daje tysiące korzyści przed piórem zwyczajnem. Pióro gęsie dobre jest na tablicy, bo ono miękkie a tablica twarda. Pióro stalowe dobre znowu do papieru, bo ten miękki. Pióro takie pisze długo i zawsze jednako zdolne jest do najcieńszych odstrychów i do najgrubszego pisma odrazu; nie potrzebuje żadnej poprawy (199). Uwalnia biednego nauczyciela kaligrafji, mającego lekcje w licznej klasie od ustawicznej poprawy piór chłopcom, i kaleczenia swego paznokcia scyzorykiem, daje mu więcej czasu i sposobów do utrzymania porządku w swej godzinie. Podnosi się już oddawna bardzo sprawiedliwie głos powszechny: „Precz z piórem gęsiem!” Pióro stalowe jest dziś tak udoskonalone, że zaspokaja wszystkie nasze życzenia. Lecz próżne wołanie! Pióro stalowe zaprowadzone być może wtedy ogólniej, skoro do szkół zawita i rękę młodzieży przyzwycza do siebie (200).

Kiedy uczeń stawia litery już nieźle, wprawiaj go do kaligraficznego t. j. do pięknego pisania. Czem piękna ręka dla kobiety, tem piękne pismo jest nawet dla jaśnie wielmożnego pana i dla wielce sławnego uczonego jedną z największych prawie zewnętrznych zalet. Wszakże zastępuje miejsce osoby i daje o niej, zwłaszcza gdy jej nie znamy, najpierwsze wyobrażenie. Pismo jest fizjonomją naszej jaźni na papierze! Gdy dziecię od samego początku nawyknie do pięknego pisania, stanie się to drugą jego naturą. Dlatego nie dozwól mu nigdy pisać prędko. Za każdym razem powtarzaj, dając mu pióro do ręki: powoli i pięknie.

Nigdzie nie psują chłopcy tak łatwo swej kaligraficznej ręki, jak w szkołach publicznych, gdzie nauczyciele prędko i długo dyktują. To jest przyczyną, że kobiety zwykle ładniej

piszą od mężczyzn (201). Dobry i sumienny nauczyciel szczeni więc uczniów pod tym względem i chętniej uczy według jakiejś, choćby niezupełnie odpowiedniej książki elementarnej, niż dyktuje. Dyktuje także, ale tylko niektóre dodatki do swej nauki i to nader rzadko!

Niektórym chłopcom przychodzi manja grać rolę uczonych. Jedynie z tego powodu piszą szkaradnie z umysłu. Pomiarkowawszy to, nauczyciel, lub co jeszcze lepiej ojciec, ma im pokazać list czytelny jakiego sławnego uczonego.

Jeżeli to nie pomoże, rozdieraj im zeszyty i zmusz ich do pięknego przepisywania niedbale napisanej rzeczy.

Im wyraźniejsze pismo, im mniej ma kancelaryjnych ogonów, esów, floresów, tem jest piękniejsze. Celem pisma jest czytelność, a celowość stanowi duszę piękności.

Pismo piękne nie jest ani za wielkie, ani za drobne, ani za podługne, ani za okrągłe, ani za proste, ani za ukośne. W niem każdy wiersz jest równie odległy od drugiego i każda litera podobna do drugiej i w jednakiem ciągle znajduje się odstępie. Tu każdy ciąg ręki wszędzie tenże sam, jakbyś go z jednej formy odlał. Pismo piękne ma, jak piękna dusza, pewien stały i niezmienny charakter.

Wyraźność pisma jest rzeczą ważną. Na druku wezwyczajone są oczy nasze do wyraźności, że pismo niewyraźne jest dla nas prawdziwą torturą. Przedewszystkiem niechaj uczniowie podpisują nazwiska swe wyraźnie. Szydź w ich przytomności ze starego, głupiego zwyczaju niektórych urzędników podpisywania się tak, że nikt nie wie, czy to po sanskrycku lub też po arabsku! Poco się podpisywać, skoro się tak podpisujesz, aby nikt w świecie nazwiska twego przeczytać nie zdołał?

Uczeń ma trzymać pióro od samego początku należycie, piersią nie dotykać się ławki lub stołu, siedzieć prosto i palców nie smarować w atramencie. We wszystkim dasz mu przykład na samym sobie. Doświadczenie sprawiło już po tysiącokroć to spostrzeżenie, że gdy nauczyciel sam jest wybornym kaligrafem, tam uczniowie nabierają smaku w pięknem pisaniu i wnet pięknie piszą!

O ćwiczeniach stylowych.

Skoro uczniowie już nie robią błędów ortograficznych i nieźle znają gramatykę narodową (202), czas z nimi rozpocząć ćwiczenia stylistyczne (203). Zanim atoli do tego przystąpisz, usiłuj przekonać się, czy posiadają dostateczny zapas wiadomości, czy umieją myśleć wyraźnie, by pisać mogli. Pisanie jest budowaniem, a budować nigdzie niepodobna bez materiału i bez planu! Kto wie i zna wiele, zdoła coś porządnego powiedzieć lub napisać, kto myśli wyraźnie, będzie się wyraźnie wyrażał, tak ustnie, jak i piśmiennie. Nie wymagaj więc nigdy, aby uczniowie o takich rzeczach pisali, których dobrze nie znają! (204). Nawet ich interes szczególny ku temu lub owemu przedmiotowi miej na względzie (205). Rozmawiaj z nimi o czem i przejdź z nimi umyślnie w dysputę. Widząc ich w ogniu, daj im pióro do ręki, a napiszą ci ćwiczenie porządnie i z uczuciem. Nie są to czeze korowody, bo inaczej nie będzie w ich robocie ani myśli, ani życia! Młodzież jest objawionym entuzjazmem w chwilach natchnienia. Bez tych chwil nie przypniesz jej płomienistych lotów i nie podrzucisz do góry! Nim uczniowie twoi zaczną robić ćwiczenia, mają się nauczyć stosownych wzorów napamięć. Po zadanym temacie każ im czytać coś w podobnym rodzaju. Wielu bowiem znajdziesz między nimi, co już posiadają potrzebne do ćwiczenia wiadomości, a nie wiedzą przecież, jak sobie postąpić dlatego, że braknie im na to wyobrażenia formy. Staraj się o to szczególnie, by nie brali pióra do ręki bez interesu, a nawet bez pewnej namiętności. Lepiej, że ręka ich nie zdoła wytrzymać pod wezbraną nawałnicą myśli, aniżeli, że siedzą długo, gryzą pióro, dumają od czego tu zacząć! W pierwszym razie utworzą coś niezłego, stosownie do wieku, w drugim zaś przyniosą ci jałowe dziecko jałowizny ducha. Niechaj ćwiczenia będą rzsadsze, ale pisane z natchnieniem. Miej to na uwadze, szczególnie z początku. Później zadawaj ćwiczenia częściej, bo także duch twórczy potrzebuje wprawy. Natura rodzi, kiedy musi, a duch kiedy inaczej nie może; ona i on kiedy czas rozwiązania się płodu nadejdzie. Produkcji duchowej nie daje się rozkazywać. Przychodzi ona w pewnych chwilach sama przez się, a z nią i twórczy duch święty. Nie

wyznaczaj więc uczniom godziny do kompozycji. Zadaj im ćwiczenie i powiedz, że mają je oddać za tydzień. Napomnij ich, przytem, żeby je pisali po dobrem rozważeniu rzeczy i w tej chwili, gdy ich szczególniejsza do tego bierze ochota. Zostawisz im zatem czas do wolnego rozporządzenia.

Dość, że oddadzą ćwiczenie na oznaczoną godzinę. Sami się przekonają wkrótce, że w chwilach natchnienia rzecz im łatwo idzie i dobrze się udaje, czatować tedy na nie będą. Wnet każdy z nich ci powie, w których godzinach, czy to rankiem, czy wieczorem miewa natchnienie do pisania (206). Ile podobna, mają uczniowie pisać z własnej głowy i wyrażać oryginalnie swe myśli. Jeżeli im treść naprzód rozprowadzasz, powtarzać będą ślepo twe słowa na piśmie i wdrożą się raz na zawsze, a przynajmniej na długo do papuziej autorskości! W szkołach polskich ćwiczą młodzież tym sposobem, który właśnie ganimy, to także przyłożyło się do tego, iż tak mało dziś mamy pisarzy istotnie oryginalnych! Jedynie chłopcu, noszącemu głab kapusty w miejsce głowy, możesz treść ćwiczenia rozumnie rozmotać, a nawet rozwiłknąć, kazać później ustnie kilkakroć powtórzyć, a wreszcie napisać! Dla innych dość tu na pewnej dyspucie o rzeczy, lub też na samym temacie (207). Co do tematu, to najlepsze, żeby go uczeń sam wedle własnej ochoty wybierał i tylko się ciebie zapytał, czyli mu o przedmiocie tym pisać pozwolisz (208). Jeżeli chłopiec nie umie sobie wybrać przedmiotu do ćwiczenia, trzeba mu go zadać, mając na uwadze jego zdolności, wiadomości, domowe obcowanie i życie. Będąc nauczycielem publicznym, możesz mu kazać, by poprosił swego ojca lub korepetytora o temat. Ten go zna lepiej od ciebie, wybierze zatem przedmiot najodpowiedniejszy! Ćwiczyć będziesz styl uczniów na opisach i opowiadaniach rozmaitego rodzaju, na listach, dialogach, prośbach, kwitach, kontraktach, świadectwach, obwieszczeniach i innych przedmiotach codziennego życia. Dawniej kazano uczniom przerabiać wiersze na prozę; nie czyni tego, bo tym sposobem uczą się psuć dobre wiersze, co wiedzie ich do pewnej bezsmakowości, a proza ich, stąd powstająca, jest nędzna. Myśl do takiego rodzaju ćwiczeń powstała niezawodnie w bardzo płytkiej głowie (209).

Wybieraj na ćwiczenie zawsze coś z życia dzieci, bo do tego mają i potrzebne wiadomości i dostateczny interes (210). Niech ci opisują podróże, jakie z rodzicami swymi w czasie świąt lub wakacyj odbywali, nieszczęście, które ich wuja lub stryja spotkało i t. p. Profesor literatury w szkołach publicznych może każdą okoliczność z życia publicznego młodzieży, każde zdarzenie na rekreacji lub w klasie uczynić przedmiotem ćwiczenia. Ileż to wypadków, interesujących dla młodzieży (211)! Przy ważniejszych zdarza się za i przeciw! To rozdzieli ich na stronnictwa, rozbudzi namiętności i stanie się korzyścią ich stylistycznego wykształcenia.

Nauczyciel ma poprawiać ćwiczenia pilnie, ale nie ze stanowiska własnej jaźni i dzielności. Niech się przenosi w duszę chłopca i tak styl jego polepsza, jakby ten sam za rok jeden lub dwa pracę swą udoskonalić był zdolny (212). Dobra poprawa ćwiczeń jest rzeczą nielada! Tu potrzeba mieć wprawę i doskonałym być psychologiem.

Poprawione przez ciebie ćwiczenie każ uczniom przepisywać na czysto, inaczej praca twoja nie przyniesie korzyści (213). Przepisywanie pism lepszych kształci nasz styl widocznie. Czytanie książek interesujących, nawet romansów nieszkodliwych, tudzież ochota do pisania wierszy, działa na kształcenie stylu młodzi, prawie cudownie. Skoro list robisz przedmiotem ćwiczenia, niech piszą go dzieci do pewnej znanej osoby, tudzież o rzeczywiście i obchodzącym ich do żywego, przedmiocie.

Napisać tylko stronkę, to kosztuje więcej ducha, niż odczytać jaką wielką i głęboką książkę.

Ale nie jedynie styl piśmienny, również styl mowny należy do nauki języka ojczystego. Wyraźny, porządny, piękny i pełen interesu rzeczy swój wykład, nawet wśród towarzystwa zwyczajnego i w potocznym opowiadaniu jest niepospolitą zaletą człowieka i dowodzi wysokiego wykształcenia. Snadziej jest pisać dobrze, niż być dobrym improwizatorem. Jakkolwiek wymowa jest przyrodzonym darem i wianem nieba, przecież i tutaj nauczyciel pomoc przynieść może (211). Poleć uczniom twym, ażeby się starali wciąż tak mówić, jakby książkę jaką dobrze czytali, t. j. pełnemi perjodami i płynnie. Ćwiczyć ich w tem

będziesz, gdy ci lekcję estetyczną własnymi wyrazami recytują. Przynajmniej śpiący talent do wymowy tym sposobem rozbudzisz, a styl ustny innym oglądniesz. Piękniejszy styl w mowie potocznej nikogo nie uderzy, skoro będzie naturalny i wolny od wszelkiej nadętości lub przesady. Kto już umie pisać pięknie, ten i mówić będzie pięknie, skoro to celem swym uczyni i silną ma wolę (214).

O nauczaniu początków matematyki.

Początek nauki arytmetyki uczynisz od rachowania z pamięci. Jak mowa idzie przed czytaniem i pismem, tak rachunek z pamięci powinien poprzedzać rachunek na tablicy. Jak źle jest na początku uczyć się czytać w myśli, tak dobrze jest uczyć się w myśli rachować. Czemu? Czyta się tylko na papierze, a rachuje się właściwie w głowie. Możesz dzieci wyćwiczyć w arytmetyce aż do reguły trzech, nim pokażesz im znaki liczebne. Rachunek na liczbach piśmiennych jest ułatwieniem rachowania w głowie i wygodą. Tak mówią żydzi i w części mają słuszność. Godzi się tu pójść za ich przykładem. Żyd nie zna papieru i pióra przy rachunku, a przecież wyrachuje wartość swego towaru prędzej niż najlepszy matematyk, kupujący ten towar. Tak niech liczą i dzieci aż do chwili, gdzie się rozpoczyna wyższa arytmetyka, wymagająca koniecznie pomocy piśmiennej. Przykłady, jakie zadajesz, bierz, ile podobna z rzeczy, znajdujących się przed oczyma, bo już to samo, zwłaszcza dla małoletniej istoty, wielkiem oderwaniem myśleć o przedmiotach, których nie widzimy. Oderwanie to powiększa się rachowaniem stosunków między takimi przedmiotami zachodzących (215). Dopiero wtedy, gdy dzieci pisać już umieją, nauczysz je cytat arytmetycznych, jeżeli masz wzgląd na rady metodycznego doświadczenia. Nauka czytania i pisanie idzie przed nauką arytmetyki. Wreszcie wszystkie przedmioty elementarza, o których mówimy, tak są ze sobą spojone i zrosłe, że trudno oznaczyć pierwszeństwo co do czasu. Cyfr uczą się dzieci łatwo, prędko i z ochotą; trudniej jest dać im poznać rozliczne ich składanie się wedle systemu dziesiętnego. Przecież i to

pomiarkują dzieci mechanicznie, tak prawie, jak stosunki gramatyczne mowy ojczystej, które bez myśli i mozołu do ducha ich przylegają. Ucz całkowitej arytmetyki, nawet po szkołkach wiejskich, bo to nauka potrzebna jest dla każdego stanu bez wyjątku. Geometria należy do szkół wyższych, podobnie algebra i cała dalsza matematyka. Z geometrii niech uczą się dzieci, które z umiejętnościami ściślejszemi nie będą miały do czynienia, tyle jedynie, ile tego życie codzienne wymaga, a więc niech poznają np. stosunek promienia do obwodu koła, sposób wymierzenia i wyrachowania powierzchni jakiego kawałka ziemi, oznaczenie objętości brył i t. p. ale to wszystko praktycznie i bez głębszego wdawania się w dowodzenia. Zamiast algebry daj chłopcom takie ogólne wyobrażenia i zasady mechaniki. Ta nauka niezbędna jest dla każdego gospodarza i rzemieślnika, ale również w krótkości i zastosowaniu (216)

O nauczaniu początków fizyki.

Fizyka ma dla każdego stanu i dla płci obojaj równy interes. Nauczać będziesz jej, jako przedmiotu ogólnego wykształcenia, li tylko praktycznie. Tylko przy elektrycznej maszynie dasz tu teorię elektryczności, tylko przy termometrze powiesz o cieple, przy barometrze o powietrzu i t. p. Krzesząc ogień, wyłożysz proces palenia się ciał. Rzecz twoją popierasz, pokazując tu rozmaite chemiczne narzędzia, zapomocą których wydobywa się ogień np. słoń, wodorem napełniony, drzazeczki, zapalające się za potarciem o ciała twarde lub za umaczeniem w witrjolu. O, jakże to zajmujące przedmioty dla dzieci! Kościół natury nie jest więzieniem i lazaretem t. j. nie jest izdebką, w której nauczamy. Dlatego przechodź od machin i narzędzi do pływających wysp i łądów po niebie, chmurami zwanych, z izby twej do ogromnej świątnicy przyrodzenia! Iskra elektryczna, wypadająca z elektrowozu wiedzie cię do czarnej burzy, buchającej błyskawicą, jako do elektrycznej baterji wśród błękitu. Zabij wróbla iskraw z maszyny twej wydobytą i przywiedź go znów do życia, a dzieci pojną teorię o piorunie! Ileż się nauczą na jednym takim doświadczeniu. Na przechadzkach

będzie nauki początek. Wydobywaj z dziećmi z bagna wodoród, chwytaj go w butelki i pal, wróciwszy do domu. Wodoród, łącząc się z kwasorodem sprawia i objaśnia mnogie zjawiska, jak np. początek ognia, wody i powietrza, chmur i błyskawic, oddychanie, oksydowanie krwi w płucach, farby roślinne i t. p. Wszystko to zrozumie młodzież łatwo, bo widzi cuda natury na żywe oczy! Ujrawszy na łąkach i górach białawe, podnoszące się lub opadające obłoki, albo też powstającą lub niknącą mgłę, padanie kropistej rosy, siedmiobarwną tęczę i t. d. będziesz to tłumaczyć. Mając dar nauczania i znając sam dobrze fizykę, tak oddawać im rzecz potrafisz, że pojmie cię każde siedmioletnie dziecko.

Fizyka bez przykładów w naturze lub doświadczeń w domu jest dla młodzieży najtrudniejszą, skoro zaś ją praktycznie wykładasz, najłatwiejszą nauką. Nie wdawaj się wcale w ogólne własności ciał, bo to nie dla dzieci.

Przy wschodzie słońca i przy wschodzie księżyca poznają uczniowie przyczynę, czemu te dwa ciała niebieskie w kilkakroć większe się wydają, niż podniósłszy się w górę. Poprzesz tu naukę twą napełniwszy karafkę wodą i każesz uczniom przez nią spoglądać na rozmaite przedmioty. Do tego przyczepisz wiadomości o teleskopie i perspektywach. Wziąwszy soczewkę palną do ręki, wyłożysz całą optykę.

Położywszy drewno na dnie miski tak, żeby się od niej oderwać nie mogło i paląc je wewnątrz soczewką szklaną przez wodę, którą miskę napełniłeś, wykladać będziesz początek wulkanów, tworzących się pod morzami. Ileż radości i nauki przyniesiesz dzieciom, pokazawszy im igłę magnesową, kompas słoneczny, mikroskop, ogień bengalski! (217).

PRZYPISKI.

1. Do potęgi.
2. Przepiękne porównania.
3. W mitologii rzymskiej Penaty — bóstwa domu i rodziny, dobre i złe.
4. Ludzie tonu — światowi.
5. Dla ducha.
6. Eden — raj.
7. Gatunek dużych małp, podobnych do człowieka.
8. Tak się widocznie zdarzało w połowie w. XIX, kiedy autor nasz pisał te słowa. Dziś pono nie hrabieze wyrrywają żydom brody.
9. Słowa i myśl do zapamiętania!
10. Indostan: Indje Wschodnie, tutaj w znaczeniu — olbrzymia skarbnica.
11. Dziś rozumiemy zadania wychowawcze nauczyciela szkoły daleko szerzej i głębiej.
12. A więc uznanie znaczenia wychowawczego pracy ręcznej.
13. Biegunowe, dwa bieguny.
14. Dziś, w demokratycznych państwach Zachodu, królewicze kształcą się w szkole publicznej.
15. Tak, oczywiście.
16. Słowa te, napisane w latach niewoli naszej ojczyzny, miały wówczas głębsze znaczenie, aniżeli je dziś mieć mogą.
17. Są różne, a jednak stanowią jedność.
18. Co jest nad miarę doświadczenia i rozumu ludzkiego — nadziejskie.
19. Jaźń — ciało i dusza, własne ja.
20. „Sobistość — jest to, co każdy z nas zowie samym sobą w najściślejszem znaczeniu, to, co po utracie ręki, nogi a nawet głowy jeszcze z nami pozostaje, jest to nasza wieczna istota” (Słowa Trentowskiego).

21. „Osobistość, od każdej innej uznana za najlepszą i najdzielniejszą, zowie się mością” — słowa autora.
22. Pierwsza miłość (miłosierdzie) od siebie.
23. Słowa do zapamiętania!
24. Grecko-rzymski bóg słońca, sztuk, cudownej piękności młodzieniec.
25. Uniwersytet.
26. Autor zestawia tutaj ze sobą dwa kierunki w wychowaniu — realistyczny czyli utylitarny i idealistyczny. Pierwszy zmierza tylko do pożytku, drugi do celów wyższych w wychowaniu. Przedstawiciele tych kierunków przemawiają kolejno. Nie jest więc, co niżej następuje, zdaniem naszego autora.
27. Zginą na stosie lub zginą na wygnaniu za wiarę lub patriotyzm.
28. Francuski pseudonim niemieckiego autora, którym był Jan Paweł Richter (1765—1825), beletrysta, humorysta i pedagog. Wywarł on wielki wpływ na naszego autora.
29. Grecko-rzymski bóg, władca niebios i ziemi, bogów i ludzi, gromem władający Jupiter (spolszcz. Jowisz).
30. Tu już autor wypowiada własne swe zdanie, swój pogląd ogólny na wychowanie.
31. Do potęgi.
32. Przez nepiodykę rozumie autor naukę o dziecku i jego wychowaniu.
33. Epika — dzieje wychowania i szkolnictwa oraz teoryj pedagogicznych.
34. Rozdział ten zawiera poglądy całkiem nowoczesne i rady nader praktyczne na temat kształcenia zmysłów postrzegania oraz zainteresowania przedmiotem nauki.
35. Oczywiście, przesada.
36. Znowu i myśl i słowa do zapamiętania!
37. Pogląd całkiem nowoczesny.
38. Mamy tutaj bardzo oryginalne poglądy i wskazania praktyczne naszego autora, nad którymi należy się dobrze zastanowić.
39. Do zapamiętania!
40. Pamiętaj o tem, nauczycielu!
41. Bez takiego założenia nie moglibyśmy budować nauki o wychowaniu dziecka.

42. Oczywiście, dosyć naiwna anegdotka! (Linneusz, znakomity botanik szwedzki).
43. Fizjognomika — nauka o rozpoznawaniu charakteru człowieka z rysów jego twarzy.
44. Semiatyka — nauka o zewnętrznych oznakach chorób.
45. Zatem pilna obserwacja dzieci, badania duszy dziecka.
46. Do zapamiętania!
47. Zdanie nadzwyczaj trafne!
48. Oto jeden z naczelných obowiązków wychowawcy.
49. Słuszne, ale eksperyment niebezpieczny!
50. Hesperja — kraj Zachodu, tak nazywali Grecy Italię (Włochy), Rzymianie Hiszpanję.
51. Przedwczesna dojrzałość umysłowa bywa też pozorna, hoduje się sztucznie przez niepotrzebne jeszcze kształcenie, albo też wytwarza się przez wyłączne obcowanie z dorosłymi, szczególnie w środowisku ludzi wykształconych, gnuśność fizyczną, lekturę i t. p. Jest to przemądrzałość tylko, nie zaś zdolność rzeczywista. Nauczyciel powinien umieć odróżnić dzieci rzeczywiście zdolne od tylko przemądrzałych. Jedno jeszcze — nowsze badania psychologiczne okazały, że wrodzone uzdolnienie ogólne i w pewnych kierunkach, wyraźne skłonności dodatnie i ujemne objawiają się u dzieci dopiero między 12 a 14 rokiem życia.
52. Pogląd całkiem nowoczesny. Średniowieczne pojęcie, że dzieci rodzą się złe (grzech pierworodny) i głupie, nowsze, że rodzą się z dodatnimi i ujemnymi skłonnościami, późniejsze, że bezwzględnie dusza kształci się wyłącznie pod wpływem zewnętrznym, nowsze jeszcze, że dziecko z natury wrodzonej jest bezwzględnie dobre i zdolne, ścierały się długo ze sobą, jako podstawy filozoficzne pedagogiki. Obecnie już ustala się w niej zdanie, na psychologii dziecka oparte, że dziecko, rodząc się, posiada pewną ogólną predyspozycję psychologiczną t. j. na ogólnem tle wrodzonym wytwarzają się stopniowo skłonności i uzdolnienia. Rzeczą wychowawcy jest zbadanie tego tła, a następnie rozwijanie własności dodatnich i usuwanie ujemnych. Trentowski wyprzedza znacznie swoje czasy w wyrażonych tu poglądach.
53. Na umiejętnem takim kierowaniu polega cała sztuka wychowawcy. Chodzi mianowicie o dobieranie odpowiednich czynników wychowawczych.

54. Wszelkie czynności, postęпки i stany uczuciowe utrwalają się i umacniają się u dziecka przez częste powtarzanie.

55. Poznać dziecko jest i łatwiej i trudniej, aniżeli dorosłego. Jest łatwiej, ponieważ jego umysłowość i uczuciowość nie są tak skombinowane, jak u dorosłego, ale i trudniej, ponieważ wszystko u niego zmienia i przetwarza się z dnia na dzień.

56. Naogół Polak może być bardzo pracowitym, potrzebuje jednak jakiego bardzo silnego bodźca uczuciowego do pracy.

57. Miłość własna może być tym silnym bodźcem, który wbrew własnym upodobaniom skłania dziecko do naśladowania dorosłych. Może też działać silna sugestia, wywierana przez dorosłego na dziecko.

58. Bardzo trafne spostrzeżenie co do młodszych dzieci. Ale i Chrystus na krzyżu je interesuje, zapewne niezwykłością faktu dla nich.

59. Nie jest to ściśle i całkiem zgodne z badaniami nad dziećmi. Działa na sposób mówienia raczej brak wyrobienia językowego, aniżeli poczucie swego własnego ja, tudzież rolę odgrywają właściwości danego języka. Ob. Skarbnica Pedagogiczna X. A wpływają na sposób mówienia dzieci sami dorośli.

60. Ob. wyżej o sobistości i o osobistości.

61. Lilipuci — bajeczny naród karłów, których kraj zwiedził Gulliwier, bohater powieści fantastycznej angielskiej z wieku XVIII.

62. Dzieci są dziecinne, ale często nie tak dziecinne, jak to sobie zazwyczaj wyobrażają dorośli.

63. Ileż prawdy i nauki mieści się w tych słowach! Widzimy też z nich, jak bardzo w niektórych swych poglądach pedagogicznych jest nam, ludziom wieku XX, Trentowski bliski!

64. Ile myśli mieści się i w tych słowach.

65. Oto o czem wychowawca pamiętać powinien. A stanowi to jądro poglądów nowoczesnych na istotę wychowania!

66. Słowa do zapamiętania!

67. W takim to postępowaniu okaże się najlepiej mądrość i umiejętność wychowawcy.

68. Nietylko piękne i wzniosłe słowa, ale i myśl głęboka!

69. Słowa piękne, ale bez podstawy realnej. Niepodobna uważać dziecka, zarówno za uosobienie zła, które dopiero „róźdzka” Boża ma wykorzenić, ani też za uosobienie bezwzględniego dobra, anielskości, niewinności.

70. Instynktownie pożądamy i poszukamy opieki, władzy nad sobą, odczuwając swą słabość i niedoświadczenie życiowe.

71. Aliści pożądamy też nieograniczonej swobody w zabawie. Zależy to od wieku i indywidualności dzieci, od osobistości wychowawcy oraz okoliczności, towarzyszących zabawie. Ale też zaznaczyć należy, iż nawet w zabawie z rówieśnikami poddają się chętnie kierownictwu i władzy energiczniejszej i bardziej pomysłowej jednostki ze swego grona, nie zawsze starszej. W zabawie wspólnej bywa, że nie chłopiec, lecz dziewczyna rządzi i kieruje.

72. Oto, o co tu chodzi.

73. Nadzwyczaj trafne!

74. Eksperyment stanowczo niebezpieczny!

75. Zatem całkowita autonomia i samorząd dzieci. Zauważyć jednak należy, iż takie zarządzenie nie całkiem jest zgodne z tem, co autor powiedział wyżej o pożądanym u dzieci władzy nieograniczonej nad sobą. Istotnie sprawa samorządu dzieci jest nader zawila ze stanowiska teorii wychowania i psychologii dziecka.

76. Rzeczywiście, poczucie sprawiedliwości dziecka posiada cechę, właściwą prawodawstwu człowieka pierwotnego, t. j. zasadę: „zab za zab, oko za oko, krew za krew”.

77. Zatem w wyniku ostatecznym rządzi wychowawca.

78. Zatem „samorząd nie tyczy się dzieci małych”, zapewne w wieku przedszkolnym, a może też i uczniów młodszych?

79. Otóż to właśnie jest błędem wychowawcy z pretensją i dążnością do samowładztwa, że zapytanie takie nawet przez dzieci starsze czynione, uważa za ubliżające jego godności monarszej, za przestępstwo! Zresztą można uniknąć tego zapytania, motywując każdy swój wydany rozkaz.

80. Złote słowa.

81. Takie sztuczne kierowanie okolicznościami stanowi przedsięwzięcie i trudne i niebezpieczne. Jakże to będzie, skoro jakimś trafem wychowanec dowie się, iż stał się igraszką w rękę swego wychowawcy? Czy uwierzy, czy zrozumie, iż uczyniono to dla jego dobra? W każdym razie miłość jego własna dozna srogiego ciosu. Może jego zaufanie do wychowawcy zachwiać się i zaniknąć raz na zawsze. Na pewnym tle indywidualnem uczuciowości może się nawet wytworzyć pragnienie odwetu, zemsty, mściwość może powstać w sercu

jego, jako stała cecha jego charakteru. — Mentor — wychowawca, przewodnik młodzieńca.

82. W takich warunkach niepotrzebne jest sztuczne wywołanie „awantur”, same się one wydarzą!

83. Kształci się w ten sposób i unocznia zdolność uwagi, ale i postrzegania, rozwija się spostrzegawczość i pomnażają się zasoby doświadczenia pojęć i wyobrażeń u dzieci, a przytem zdolność uważania.

84. Uznanie znaczenia wychowawczego pracy ręcznej!

85. Zbytne natężenie uwagi, gdy jest narzucone i przymuszone, szkodzi dziecku fizycznie i psychicznie. Tyczy się to szczególnie dzieci młodszych.

86. Uznanie zainteresowania, jako czynnika dydaktycznego, zresztą nie tutaj, ale też, jak to widzieliśmy i wyżej, także i następnie, jak to zobaczymy.

87. Zalecenie takie budzi pewną wątpliwość. A nuż przedmiot tak wychwalany nie uspokoi wcale tak rozbudzonej i wysoce napiętej uwagi? Nuż dziecko będzie się czuło zawiedzione? Może wprawdzie wychowawca w ogólności przewidzieć, co może zainteresować dziecko, ale nie z całkowitą pewnością. Jeżeli się nawet liczy z wiekiem, indywidualnością i zasobem pojęciowo-wyobrażeniowym danego dziecka oraz usposobieniem w danej chwili, to jednak może się omylić.

88. Oczywiście, w szkole do tej rady stosować się trudno. Zegar musi być regulatorem w wszelkich czynnościach. Alіści, w nauce dzieci najmłodszych (pierwszy rok szkolny) należałoby się do niej stosować!

89. Grecko-rzymska bogini mądrości.

90. Samo zainteresowanie nie utrzyma na długo uwagi, jeżeli się ona nie łączy z dobrą wolą ucznia. Tyczy się to dzieci młodszych. Co do starszych, to wola może zastąpić zainteresowanie przedmiotem, które może się rozwinąć dopiero następnie pod jej działaniem.

91. Stwierdzone psychologicznie.

92. Tak jest, panie nauczycielu!

93. Jakże to ważne i nawszkroś nowoczesne!

94. Oczywiście, przykład ten wcale nie może posłużyć za wzór pedagogicznego postępowania. Ma zapewne tylko unocznąć,

jak się tworzy stan czy proces psychiczny, zwany przez autora „rozważą”.

95. Oczywiście, co wyżej kary, tyczy się tutaj nagrody, „wyna-gradzania” dziecka za pilność „pierniczkiem”.

96. Naturalnie, że co tu powiedziano o nauce rysunku, nie należy uważać za wskazówki do nauki rysunków, lecz wyłącznie tylko, jako przykład kształcenia tak zwanej „rozważi”.

To samo tyczy się i innych przedmiotów, o których mowa niżej.

97. Henryk Pestalozzi (1746—1827), „prorok pedagogiki nowo-czesnej”, budowniczy szkoły elementarnej. (Ob. Skarbnica pedago-giczna III).

98. Służący w dawnej szkole polskiej.

99. Właściwa sentencja łacińska brzmi: *vita brevis, ars longa* — życie krótkie, sztuka długa.

100. Widzimy zatem, iż autor jednak uznaje konieczność rozkazywania dzieciom.

101. Oto, co słuszne.

102. Uczymy enoty przez uczynki, przez częste w niej ęwi-czenie, tudzież przez wpajanie w dzieciach miłości do dobrego, a odrazy do złego. Należy tak kierować dziećmi, aby same w sobie znajdowały nagrodę lub karę za swe postępy.

103. Stawianie t. zw. stopni ma na celu sprawiedliwą ocenę postępow. Cyfry zastępują tylko wyrazy: źle, dobrze i t. p. Alіści, dobrze zastosowane cyfry, zwane stopniami, pojmowane bywa przez nauczyciela i przez samych uczniów, jako karanie i nagradzanie za próżniactwo lub pilność. Gorzej jeszcze bywa, że uczniowie, posą-dzając nauczyciela o stronniczość, widzą w pałce załatwienie prywatnego porachunku, a w piątce dowód przychylności, pozyskanej pochleb-stwem, usługą i t. p. Nawet gdy uczniowie uważają stopnie za jak najsprawiedliwszy wymiar sprawiedliwości, to jednak ich stawianie stanowi pewne niebezpieczeństwo wychowawcze. Uczniowie uczą się nie przez dążenie do wiedzy, do udoskonalenia samego siebie, ale dla marnych cyfr. Otóż zadaniem wychowawcy szkolnego być winno od najmłodszej klasy, czy oddziału, tak uczyć dzieci, tak kierować niemi, tak je pobudzać do wysiłku w wszelkiem kształceniu się, aby stawianie stopni nie było potrzebne.

104. Spostrzeżenie nader trafne i w słowa doskonale ujęte. Biada dziecku, które się wychowuje w takich warunkach, iż niesprawiedliwość mu okazaną odczuwa i znosi, bo znosić musi. Stosownie do wrodzonej swej predyspozycji psychicznej, stanie się w życiu nieszczęsnym popychadłem, zgorzkniałym przedwcześnie osobnikiem, albo mścicielem swych krzywd, skrzywdzony sam stanie się krzywdzicielem, społecznym wilkiem i gadem.

105. Rodzice, miłością i instynktem wiedzeni, mogą odczuwać i łatwo poznawać u dzieci, co wzbiera i porusza ich serca, choćby bez specjalnych studjów.

Wychowawca, obcy dzieciom, musi się dopiero uczyć odczuwać i poznawać innych wychowañców. Aliści, nietylko z książek, z wykładów przez ankiety w laboratorium psychologicznem czerpać może tę wiedzę, ale daleko snadniej i gruntowniej przez serdeczne obcowanie z dziećmi, badanie i obserwację duszy dziecka w jej całości, we wszystkich jej przejawach i poruszeniach. Atoli przenigdy nie odczuje i nie pozna duszy dziecięcej wychowawca, którego własną duszę nie porusza gorąca miłość do dziecka.

106. Całkiem tak samo radzi ks. Piramowicz w dziełku swem p. t. Powinności nauczyciela (ob. Skarbnica Pedagogiczna I, str. 50-52).

107. Podobnież i Piramowicz (Skarbnica Pedagogiczna I, str. 77).

108. Do zapamiętania!

109. Uznanie i trzymanie się prawa odwetu, stanowi cechę niezaprzeczoną wieku dziecięcego. Właśnie dlatego nie wydaje się to pożądane, żeby dzieci utwierdzały się w przeświadczeniu o świętości tego prawa.

110. Jest to bardzo ważne i słuszne ostrzeżenie!

111. Dawny zwyczaj w szkołach, przeważnie średnich, praktykowany tu i ówdzie także w nowszych czasach. Należy go uważać za przeżytek.

112. Nadzwyczaj ważne ostrzeżenie!

113. Słowa mocne i z głębszem znaczeniem, bo wypowiedziane w czasach naszej niewoli.

114. Nader ważne ostrzeżenie!

115. Ogromnie trafne!

116. Skutek zależy od indywidualności wychowawcy i predyspozycji psychofizycznej wychowañca, oraz od okoliczności zewnętrznych. Zdaje się, że w tej sprawie najczęściej chodzi o to, aby nigdy nie doprowadzać do walki z uporem wychowañca. Uporowi należy przeciwdziałać stosownymi środkami już niemal od samego urodzenia dziecka. Matki, mamki i niańki, jako pierwsze wychowawczynie, mogą zapobiec, odpowiednio postępując, zagnieżdzeniu się uporowi w duszy dziecięcej.

117. Do zapamiętania!

118. Ogromnie ważne!

119. Staroświecki środek karny, w dobrej wierze stosowany, ale wstrętny. Chyba dziś nigdy i nigdzie nie jest w użyciu.

120. Wogóle całowanie rąk wychowawcy i starszych osób należałoby całkiem usunąć z praktyki domowej.

121. Kto to czyni, nie godzien być wychowawcą!

122. Jest to naturalna własność psychiczna dziecka, która je najbardziej wyróżnia od dorosłego! Wprawdzie, już najmłodsze dziecko, mówiąc, wypowiada niekiedy wyrazy dziś i wczoraj, ale są to dla niego słowa bez znaczenia. Dopiero stopniowo, około lat 5, dochodzi do tego pojęcia. Ale dopiero w wieku szkolnym, również stopniowo, nabywa i innych pojęć czasu: godzina, dzień, tydzień i t. d.

Nawet już pochwywszy stosunki czasu pojęciowo, dzieci zazwyczaj przyszłością mało się przejmują, szczególnież skoro chodzi o coś przykrego.

123. Skutek takiej przemowy zależy od indywidualności wychowañca.

124. Zanim je wynajdzie, będzie błdził, a przez to szkodził swym uczniom.

125. To jest właściwych nauk, umysłowych.

126. Propedeutyka, nauka przygotowawcza, wstęp do nauki w ogólności, albo też do jakiej nauki specjalnie np. prof. psychologii, filozofji i t. p. propedeutyczny — przygotowawczy, wstępny, elementarny.

127. Jest to cel utylitarny, praktyczny nauki elementarnej, nie może on być jej jedyny. Przeciwnie, w początkach chodzi

przedewszystkiem o to, aby zainteresować małego ucznia, co go najlepiej przygotowuje do kształcenia, albo też co mu bezpośrednio w czasie najbliższym przydać się może.

128. Zatem chodzi o naukę przygodną, domową, nie zaś systematyczną, szkolną.

129. Przedmiotem, punktem wyjścia.

130. Jeden z głównych warunków dobrego a skutecznego nauczania.

131. Zainteresowanie, jako czynnik dydaktyczny, daje się psychologicznie umotywić. Jak się rzecz ta przedstawia ze stanowiska nowoczesnego psychologii dziecka (ob. Skarbnica Pedagogiczna VIII).

132. „Natchnienia” w sobie — tak na poczekaniu obudzić niepodobna. Atoli niewątpliwie jednak nauczyciel, sam nie interesujący się tem, co mówi, czego uczy, nie może wzbudzić zainteresowania uczniów swoich, choćby chodziło o przedmioty dla nich najbardziej zajmujące. Tyczy się to szczególnie dzieci młodszych. Żywość, głos dźwięczny, ujmujący wyraz twarzy, gesty nauczyciela, pobudzają je do uwagi, elektryzują je niejako.

133. Tak np. jeśli temat zadania arytmetycznego wchodzi w zakres doświadczenia i zainteresowania uczniów, jeżeli twierdzenie geometryczne potrafimy unaoecznić na przedmiotach konkretnych lub zastosować do mierzenia powierzchni.

134. Poznaj duszę dziecka i stosuj się do tego, coś poznał w nauczaniu.

135. Uczyni duszę swoją duszą dziecka, przenieś się na jej miejsce, pamiętaj wciąż o tem, żebyś wykładał w sposób zajmujący i zrozumiały dla swych uczniów.

136. Ważne ostrzeżenie!

137. Czeze, błyszczące tylko słowa nie trafią do duszy dziecka.

138. Nauka jest pracą nie zabawą. Ale praca ta staje się miłą, gdy się jej oddajemy całą duszą. Oto uczniowie winni stopniowo nauczyć się rozumieć i pojmować.

139. Podanie starogreckie o siłacz, półbogu Herkulesie, którego zmuszono do wykonania pewnego szeregu prac, jak się wydawało niemożliwych do wykonania, a on jednak je wykonał.

140. Grecko-rzymska bogini mądrości.

141. Piękna istota niewieścia, uosabiająca rozkosze życia pozagrobowego prawowiernym wyznawcom Mahometa.

142. Jest to odwieczny przepis dydaktyczny. Postawił go na czele swych żądań Kwintyljan, rzymski autor dziełka o kształceniu chłopca w ogólności i mówcy w szczególności. Powtarzali za nim ten przepis wszyscy autorowie średniowiecza i odrodzenia, piszący o nauczaniu. W wieku XVII Komeński, wielki pedagog czesko-morawski, twórca pierwszej dydaktyki, głosiciel wielu nowych haseł w pedagogice, motywuje go szczegółowo. Nie zaczynać jakiegokolwiek nauki od rzeczy trudnych, skombinowanych, lecz zaczynać ją od łatwych, prostych, wydaje się rzeczą oczywistą. Stosuje tę zasadę w każdym rzemiośle majster, który o dydaktyce nigdy nie słyszał w nauce swego terminatora. Dlaczegoż więc od Kwintyljana do Trentowskiego włącznie, powtarza się ten przepis? Widocznie nie przestrzegano go w nauce przedmiotów umysłowych. W tej bowiem dziedzinie łatwość i trudność rzeczy nie zawsze określić można. Popełniono przytem i ten błąd zasadniczy, że nie stosowano się do rozwoju umysłowego dziecka.

143. Łatwe to jest dla dzieci. Wszystko, co dla nich zrozumiałe i co je interesuje, a jest niem to, co nie przekracza ich doświadczenia, sposobu rozumowania i odczuwania, łatwo się kojarzy z ich zasobem pojęciowym i stanem uczuciowym.

144. Przedmiot prosty, niezłożony, szczegół.

145. Uogólnienie.

146. Rozpoczynanie nauki definicji (określenia) przedmiotu było właśnie przewinieniem względem natury dziecka i norm jej rozwoju. Prawie po nasze czasy uczono np. geografji w ten sposób, iż uczeń wykuwał długie szeregi definicyj, jak: co to jest geografja? co jest ziemia, słońce, księżyc? równik, biegun? rzeka, morze? i t. d. i t. p.

Już od XVII wieku pedagogowie występowali przeciw temu systemowi, przeciw tej wiedzy tylko słownej, zalecając metodę indukcyjną miasto dedukcyjnej w początkach nauczania w ogólności i poszczególnych jego przedmiotów. (O metodzie indukcyjnej i dedukcyjnej ob. Skarbnica Pedagogiczna VIII).

147. Nie w oderwaniu, nie w słowach tylko, lecz przez unaoznienie tego, co się uczy, na podstawie własnego postrzegania i rozumowania uczniów. Bywają jednak przedmioty tak abstrakcyjne, że do nich metody indukcyjnej stosować niepodobna, jak dogmatyka w nauce religii, definicje logiczne w gramatyce. Stosowanie do nich metody indukcyjnej było w dziejach dydaktyki błędem. (O metodzie sokratyczno-katechetycznej ob. Skarbnica Pedagogiczna VIII, o nauce gramatyki ob. Skarbnica Pedagogiczna IX).

148. Wiedza utrwała się przez powtarzanie — stanowi również odwieczny przepis dydaktyki. Tyczy się to jednak więcej wiedzy słownej, aniżeli rzeczywistej.

149. Odbieganie od przedmiotu lekcji, cechuje szczególnie nauczycieli młodych, żadnych popisu i starych, spragnionych gawędy.

150. Jedna z podstawowych zasad dydaktycznych.

151. Zasada samodzielności w nauczaniu. Uczeń ma, wprawdzie pod kierunkiem nauczyciela, ale wysiłkiem własnym zdobywać wiedzę. Wtedy tylko uczeń w dalszym swym życiu nie zatraci nauki, nabytej w szkole.

152. Zdanie przestarzałe. Dydaktyka nowoczesna żąda rozwiązania samodzielności uczniów od pierwszych początków nauki szkolnej.

153. Ob. Skarbnica Pedagogiczna VIII (Uzupełnienia).

154. Wykład ściśle akroamatyczny nie może być stosowany w szkole, nietylko w elementarnej, ale i w gimnazjalnej. Ob. Skarbnica Pedagogiczna.

155. Ob. tamże.

156. Chodzi o to, żeby jedna i druga forma nauczania (opowiadająca i pytająca) istotnie kojarzyły się ze sobą, żeby jedna z nich nie była stosowana jednostronnie. Samo tylko „wykładanie” w ostatecznym wyniku wiedzy do tego, że uczeń wykuwa rzecz z podręcznika lub z uczynionych notatek, bo nie może spamiętać wykładu. „Sokratyzacja zaś staje się łatwo katechizacją t. j. przybiera tylko pozory samodzielnego myślenia, albowiem uczeń, wiedziony na pasku przez nauczyciela, wypowiada nie sąd swój własny, lecz mu narzucony. Ob. Skarbnica Pedagogiczna VIII. Uzupełnienia. Jedno i drugie postępowanie metodyczne przyucza ucznia do biernego kształcenia, gdy właśnie chodzi o to, żeby ono było czynne.

157. To właśnie nieporozumienie uczyniło postępowaniem metodycznym sokratyzację, która w połączeniu z katechetyczną wytworzyła metodę sokratyczno-katechetyczną, torturującą dziecko i zagważdżającą jego umysł.

158. Mają one rację bytu w nauczaniu, nawet najmłodszych uczniów w szkole, tylko wtedy, gdy po nich następuje inne pytanie, wymagające dłuższej odpowiedzi, albo też po nim następuje wykład czy jakie objaśnienie nauczyciela. Mają one na celu wywołanie i skierowanie uwagi w sposób pożądaný.

159. Bardzo ważne!

160. Co do stosowania się do wieku uczniów w nauczaniu, dydaktyka nowoczesna kładzie na nie jeszcze większy nacisk, aniżeli dawniejsza. Co zaś do stosowania się do płci, to względy psychologiczne i fizjologiczne przemawiają za niemi stanowczo tak, że koedukację, bacząc na nie, należałoby potępić. Alieści istnieją inne względy, które za nią przemawiają, tak, że sprawa ta jest dotąd jeszcze sporna.

161. Oczywiście, w szkole gimnazjalnej.

162. Także w szkole powszechnej, gdzie przeważnie jedna osoba uczy w oddziale lub w całej szkole, nauczyciel posiada większą swobodę w rozkładzie lekcji, niżeli w gimnazjalnej.

Co do następstwa przedmiotów, ze stanowiska psychologicznego nie tak łatwo orzec, który jest łatwiejszy dla uczniów t. j. wywołuje prędzej ich znużenie. Zdaje się, że zależy to raczej od indywidualności uczniów i okoliczności, w jakich lekcja się odbywa, niżeli od przedmiotu, którego uczymy.

163. Nauczycielowi plan urzędowy.

164. Autor rozumie przez plan w równej mierze następstwo po sobie przedmiotów jednego dnia t. j. rozkład lekcji, wybór przedmiotów nauk, ich podział na lekcje w tygodniu i na klasy, tudzież sposób i nauczanie t. j. program nauki.

165. Dziecko rozpoczynając naukę, już posiada mowę ojczystą, chodzi tylko o to, aby umiało tak nią się posługiwać i tak ją rozumieć, żeby mogło w niej pobierać naukę. Wogóle chodzi o dopomaganie naturalnemu rozwojowi mowy i o stopniowe osiągnięcie jej poprawności.

166. Dzieci pochodzenia niepolskiego, w granicach swych etnograficznych, a poza niemi, o ile znajduje się dostateczna ich ilość w danej miejscowości, powinny pierwszą naukę szkolną pobierać wyłącznie w mowie swej ojczystej. Przyzna to każdy z nas, o ile nie jest zabitym szowinistą. Trudniej zapewne znajdzie posłuch i wiarę zdanie, iż to samo tyczyć się powinno dzieci, narzecze których jest całkiem różne od współczesnego języka literackiego, jako górnośląskie, kaszubskie, podhalańskie.

167. Oczywiście, rodzice z ludu tego uczynić nie mogą.

168. Autor przez „dobrze mówić”, rozumie mowę literacką. Ale nie o nią chodzi w pierwszym roku nauki, chodzi o to, żeby rozumiało, co się do niego mówi, a samo swobodnie się wyrażało. Właściwie biorąc, to cała nauka języka ojczystego polega na tem, żeby uczeń umiał swobodnie wyrażać swe myśli i uczucia ustnie, następnie też piśmiennie, jest sztuką wyrażania się przez słowa. Poprawność sama się zjawia przez osłuchanie i lekturę.

169. Zapewne, autor uważa, iż dziewczyna prędzej od chłopca się rozwija, prędzej też od niego kończy swe kształcenie się.

170. Nauczyciel powinien znać wszystkie metody nauki czytania i wybrać z niej tę, którą uważa za najodpowiedniejszą nie tylko dla uczniów swoich, ale i dla samego siebie t. j. taką, która w danych warunkach najłatwiej wiedzie do celu i którą sam najlepiej władać potrafi. Powinien tak dobrze znać metodykę elementarza, by umiał sam zbudować metodę, któraby odpowiadała tym dwom warunkom.

171. Platon — filozof grecki. Nie wszystko może być tak wzniosłe i głębokie, jak filozofja Platona.

172. Nauki.

173. Oliwje. Niemiec, francuskiego pochodzenia.

174. Była to zatem metoda ściśle analityczna, ale nie ściśle głosowa. Ob. Skarbnica Pedagogiczna IX.

175. Oczywiście za czasów Trentowskiego, koło połowy ub. st.

176. Tak i dziś jeszcze według t. zw. metody głosowej, zwanej też u nas w Kongresówce dźwiękową. Ta ostatnia nazwa jest dosłownym przekładem nazwy rosyjskiej (zwukowej metod). W terminologii teorii elementarza powinniśmy zachować nazwę, nadaną tej metodzie przez Trentowskiego — *głosowa*.

177. Psychologicznie najzupełniej umotywowane.

178. Chodzi przede wszystkim o wyobrażenie wzrokowe litery, które ma się kojarzyć z wyobrażeniem słuchowym t. j. z głosem, wyobrażonym przez daną literę. Również chodzi o to, żeby jak najprędzej powstały wyobrażenia wzrokowe całych wyrazów w kojarzeniu z ich wyobrażeniem tylko słuchowym. Analiza wyrazu, słyszanego na głosy, nie stawiająca jednocześnie przed oczy ucznia jego wyobrażenia głosowego. Przed rozpoczęciem nauki czytania, dziecko słyszy wyrazy, a z nich łatwo można dla jego zrozumienia wydzielić samogłoski i zgłoski, brzmienia zaś spółgłoskowe może tylko pochwycić w zgłosce i zapamiętać w łączności z literą w wyrazie. Głosowanie na wyrazach tylko słyszanych stanowi niepotrzebne marnowanie czasu i udrękę dla dzieci.

179. Ze stanowiska psychologii dziecka tak jest i tak nie jest. Wrażenia słuchowe bodaj jeszcze przed wzrokowemi dochodzą do świadomości niemowlęcia. Szczególnie niektóre dzieci (może przyszli muzycy) okazują specjalną wrażliwość na podniety słuchowe.

Podczas nauki mowy (od 9 miesięcy do lat 3 i 4) dziecko przyswaja sobie całe masy wyobrażeń głosowych. Jednakże niemowlę przyswaja też sobie wcześniej wyobrażenia wzrokowe, aczkolwiek uchwyć mu je trudniej, aniżeli głosowe. Po przewyciężeniu trudności wrażenia wzrokowe coraz bardziej zajmują uwagę dziecka. Poruszając się już swobodnie, dziecko gromadzi w sobie wzrokiem moc postrzeżeń, które kojarzą się ze słuchowemi, przyczyniając się do rozrostu jego mowy. Rzeczywiście dziecko normalne od 6 do 20 miesięcy jest przede wszystkim *wzrokiem*, ale i słuchem w związku z pierwszym. Po opanowaniu mowy w pewnym zakresie słuchanie pobudza silnie myślenie i odczuwanie dziecka, aczkolwiek może nie tak silnie, jak patrzenie. Obok postrzegania zmysłowego, zewnętrznego, powstaje postrzeganie wewnętrzne, które polega na wywoływaniu za pośrednictwem słuchu wspomnień t. j. wyobrażeń rzeczy i doznanych uczuć, przeżyć.

Niemniej prawdą jest, iż wrażenia wzrokowe działają najczęściej i najsilniej. Przez nie też uzyskuje najwięcej wyobrażeń. Zresztą nie bez wpływu na stopień i rodzaj wrażliwości dziecka znajdują się jego własności wrodzone, jego temperament. Żywe, ruchliwe

dziecko pochwytuje więcej wyobrażeń wzrokowych, aniżeli słuchowych; małowruchliwe lub krótkowzroczne postrzegają więcej przez słuch, postrzegają więcej wewnątrz, niż zewnątrz.

180. Jedną z głównych wad metody głosowej, przez Niemców skonstruowanej, było rozpoczynanie nauki czytania od spółgłosek, wysuwanie ich na pierwszy plan. W oświeceniu dydaktyki nowoczesnej, opartej na psychologii dziecka, błąd ten staje się jeszcze bardziej rażącym, aniżeli się nim wydawać mógł za czasów Trentowskiego.

181. Najoczywiście tak jest.

182. Metodę głosową przejął u nas w r. 1811 ks. Wolski, ale uczynił ją praktyczną, do życia zdolną. Stworzył metodę, która na parę dziesiątków lat uprzedziła podobną, powstałą w Niemczech. A było to tak. Metody głosowe w Niemczech już bliskie były bankructwa, gdy nadszedł im niespodziewany sukurs w postaci metody na podstawie pisania. Wynałazł ją Graser, ale twór jego był pono jeszcze pokraczniejszy, aniżeli metody głosowe. Byłaby i utonęła w morzu niepamięci, jako poroniony płód spekulacji filozoficznej, gdyby nauczyciele praktycy nie uchwycili jego zdrowego jądra i nie stworzyli z niej metody, która po dziś dzień istnieje w różnych odmianach, jako metoda nauki czytania i pisania z głosowaniem (ob. Skarbnica Pedagogiczna IX).

183. Jedynym ważkim argumentem za utrzymaniem sylabizowania z wytaczanych przez jego obrońców było, że ono uczy rozdzielać wyrazy na zgłoski i przez to przyczynia się do lepszego zapamiętania pisowni.

184. Metoda Trentowskiego, zwana przez niego metodą czytania, stanowi metodę zgłoskową, czyli doraźnego czytania zgłoskami. W dziejach powszechnych elementarza nie stanowi ona nowości. We Francji stosowano ją w wieku XVIII, a przeniesiono ją tam z Hiszpanji, gdzie ją znano już w XVII wieku, czy też nawet XVI. Wielki pedagog szwajcarsko-niemiecki Henryk Pestalozzi stosował ją również. Gdy ostatecznie wyrugowano ze szkoły metodę abecadłowania, przyjęto metodę doraźnego czytania zgłoskami, dotąd tylko wyjątkowo stosowaną, już ogólnie, i panuje ona tam dotychczas, natomiast niemiecka metoda głosowania nie mogła tam zapuścić korzeni; oprócz

niechęci do niemieczyzny, wpływały na ten wybór własności pisowni francuskiej. Ob. Skarbnica Pedagogiczna IX.

W Niemczech natomiast metoda doraźnego czytania zgłoskami nie znajdowała uznania, ani przed Trentowskim, ani za niego, ani też po nim i do naszych czasów go nie znajduje. Tam metoda głosowa, zapoczątkowana już w wieku XVI, wciąż walcząc z potężną swą przeciwniczką, metodą abecadłowania i sylabizowania, upadała wciąż, a rozkwitła na przełomie XVIII i XIX wieku i wkońcu, w łączności z innymi kierunkami i dążeniami w teorii elementarza, wytworzyła nowoczesne metody elementarza.

Metoda doraźnego czytania zgłoskami, więcej przypominała metodę sylabizowania, aniżeli głosową. Być może, iż ta właśnie okoliczność zachęcała Francuzów, a zrażała do niej Niemców.

Trentowski, mieszkając w Niemczech, cały przejęty panującym tam ruchem pedagogicznym, o metodzie doraźnego czytania zgłoskami nie wiedział. Jednakże, metoda „czytania” posiada i pewne cechy swoiste, jako wysuwanie samogłosek na początek nauki i pewne staranie o zainteresowanie się dzieci, aczkolwiek w swej bezmyślności szeregi sylabowe mogą budzić pod tym względem niejaką wątpliwość.

Metoda Trentowskiego wywarła wpływ niemały na rozwój i postęp naszego elementarza.

W Wielkopolsce Ewaryst Estkowski (1820 — 1856), nauczyciel elementarny z pierwszego swego zawodu, następnie literat-pedagog i wybitny działacz na polu oświaty ludowej, opisał, rozwinął i zastosował do praktyki teorię elementarza Trentowskiego. Oprócz obszernej rozprawy o nauce czytania, w której ośrodek i punkt wyjścia stanowi podany wyżej rozdział z Chowanny, Estkowski ułożył elementarz w duchu teorii naszego mistrza, wszelako w połączeniu z metodą łączenia nauki czytania z nauką pisania, która za jego czasów w Niemczech coraz bardziej się rozpowszechniała p. t. Elementarzyk przez Estkowskiego ułożony wedle metody pisania i czytania. Poznań 1851 i 1861. Ułożony jest tak: pismo i druk jednocześnie, wszystkie samogłoski na początku, poczem następują ich połączenia ze spółgłoskami w wyrazach i luźnych zgłoskach np. *m: ma, mu, me, my, mi, am, um, om, em, ym, im, ma-ma, mi-na, ma-my, mimo, nami, mamo*. Obrazków w elementarzu tym niema. W roku 1868 Jan Kamiński

wydał w Warszawie książeczkę p. t. „O sposobach uczenia czytania”, w której podaje i rozwija poglądy Trentowskiego, nazywając jego metodę czytania *metodą polską*. Podaje on też wskazówki, jak uczyć według tej metody, nie posiłkując się elementarzem i łącząc naukę czytania z nauką pisania. Zalety metody Kamińskiego są takie:

1. Twórca jej nie stosuje szeregów sylabowych bez treści, jak to czyni Trentowski, a następnie Estkowski.
2. Cały materiał graficzny podaje w wyrazach.
3. Łączy ją zrećznie z metodą nauki czytania na podstawie pisania.
4. Zrećznie też omija największą trudność tej metody, jaką jest nagromadzenie spółgłosek w jednej zgłosce przez bardzo pomyślowe i praktyczne ćwiczenia na tablicy.
5. Stosuje zasadę zainteresowania i współpracy uczniów.

Atoli, zdaniem mojem, Kamiński ustępuje Trentowskiemu tem, że: 1) stosuje ustną analizę wyrazów (na zgłoski) bez jednoczesnej graficznej, 2) że samogłoski uczy poznawać nie osobno, lecz odrazu w łączności z samogłoskami.

Rzecz dziwna, że Kamiński nie wspomina o małej książeczce, wydanej w Warszawie w roku 1861, p. t. „Elementarz czyli książka, ułatwiająca naukę płynnego czytania”. Ułożył X. I. U. Na pierwszej stronie dużym, grubym drukiem wszystkie samogłoski jako głosy i litery. Dalej najzwyczajniejszym drukiem bardzo ściśnionym, choć dosyć wyraźnym następują *porządkiem alfabetycznym* połączenia samogłosek w szeregach sylabowych i w wyrazach, jako przykłady np. *ba, be, bi* i t. d., *ab, ob, ub* i t. d., *oba, obu, bobu* i t. p., *ca, ce* i t. d., *ac, ec* i t. d., *co, caca*.

Zatem najzupełniej metoda Trentowskiego, różnica tylko w tem, że podawane tu są odrazu wyrazy do czytania po każdej spółgłosce w szeregu sylabowym, tam zaś dopiero po przejściu wszystkich spółgłosek i kombinacjach zgłoskowych.

Bardzo podobnie ułożony jest do Elementarza, ułatwiającego naukę płynnego czytania: Elementarz, na którym nauczysz się czytać w przeciągu 5 lub 8 tygodni. Ułożył Kazimierz Promyk. Warszawa 1876. Metoda całkiem ta sama, samogłoski na czele nauki, następują spółgłoski w szeregach sylabowych (po samogłosce np. *ba* i przed nią np. *ab*) wprawdzie nie w porządku całkiem alfabetycznym, ale

do niego zbliżonym, tylko przykładów czy ćwiczeń na wyrazy jest więcej, są i zdania ku końcowi i czytanki. W obu elementarzach tylko druk i brak obrazków przy ćwiczeniach.

Taki był Elementarz Promyka w pierwszym swym wydaniu (o elementarzach Promyka ob. Skarbnica Pedagogiczna). Estkowski mimo przejścia się metodą Trentowskiego i w swym elementarzu nie mógł się oprzeć niefortunnej z Niemiec metodzie głosowej i w obszerniejszej pracy t. j. „Metoda czytania i pisania” udzielił wskazówek metodycznych, stosując się do metody niemieckiej Gräsera. Ruch na polu metodyki czytania, wszczęty przez Estkowskiego trwał w Wielkopolsce po jego śmierci jeszcze ze 2 dziesiątki lat. Wychodziły tam dosyć liczne elementarze według metody głosowej. Ale zawsze, wzorem Trentowskiego, ze samogłoskami na początku nauki, a to wbrew przepisom, panującej w owych czasach, metodzie, trzymającej się ściśle porządku genetycznego liter (*i, n, m, u*).

Na wzorach poznańskich powstałe elementarze kongresowe i galicyjskie bez względu na to, jaką stosowano w nich metodę, głosową czy doraźnego czytania zgłoskami, syntetyczną czy też analityczno-syntetyczną, rozpoczynały nauki od samogłosek, po większej części tylko czystych. Dopiero w elementarzach nowoczesnych ostatniej doby znikła kartka ze samogłoskami i nieodłącznymi obrazkami do nich — aniołami, igłami i t. p. (Ob. Skarbnica Pedagogiczna IX).

185. Ob. Skarbnica Pedagogiczna IX. Część 4.

186. Ob. Skarbnica Pedagogiczna IX. Część 3. (Technika czytania).

187. Bardzo trafna uwaga filozofa w sprawie praktycznej. Na tę ujemną stronę tablicy łupkowej dotąd, o ile wiem, nikt nie zwrócił uwagi.

188. Dawna nazwa, zamiast atrament.

189. A może należałoby powrócić do tej „staroświeczyzny”, do tablicy lipowej, zamiast łupkowej? Atoli zamiast pióra gęsiego trzebaby dawać do ręki dzieciom ołówek, a tablica musiałaby być biała. Wtem jednak sęk, skąd brać tyle drzewa lipowego w naszych czasach, nie mówiąc już o obecnych wojennych. Aliści warto, żeby jaki praktyk sprawę tę rozważył i rozpatrzył.

190. Do kalkowania.

191. To już staroświeccyzna do której wrócić niepodobna!

192. Przed kilkudziesięciu laty jeszcze, może i znacznie później, używane były zeszyty do kaligrafji, zawierające wzory bladem piórem litografowanym, które dzieci powlekały, pisząc po niem piórem gęsiem, później i stalowem i czarnym atramentem. Piszący te słowa, w dzieciństwie użył w ten sposób całe stopy takich zeszytów, ale pisać nietylko kaligraficznie, a nawet tylko czytelnie się nie nauczył!

193. Za czasów Trentowskiego poczyną się rozpowszechniać metoda Grasera, ucząca czytać przez naukę pisania. Otóż metodę tę stosowaliśmy na długo przed Niemcami. Mianowicie już w r. 1785 wyszedł znakomity elementarz, wydany przez Kom. Ed. Narodowej, ułożony według niej (ob. Skarbnica Pedagogiczna II). Za rozpoczynaniem nauki elementarza od pisania bez druku w początkach przemawia: 1) jest to metoda naturalna, 2) daje ona więcej sposobności czynności własnej, aniżeli nauka oparta na rozpoznawaniu druku, 3) litery i kombinacje głosowo-graficzne lepiej i prędzej wdrażają się w pamięć, przez powstawanie w oczach i własne wykonywanie, 4) rozpoznawanie 2 alfabetów w pierwszych początkach utrudnia naukę. Aliści ma słuszość i Trentowski. Druk jest wyrazisty, jednostajny w kształtach, przez co wpada w oko i staje się stałym wyobrażeniem graficznym.

Nadto dziecko spotyka się częściej z drukiem, aniżeli z piórem (szyldy, napisy), jest zatem już z nim oswojone. Dalej to jeszcze dużo waży, że pisanie sprawia dzieciom daleko więcej trudności, aniżeli samo czytanie już przez to, że ręka jego jest jeszcze słaba i do ruchów przy pisaniu nieprzygotowana.

Samó rozpoznawanie druku może też stać się czynnością własną uczniów przez przyrząd do czytania i własne składanie liter ruchomych w wyrazy. Atoli to ostatnie jest dosyć trudne do zaprowadzenia w szkole. A choćby i dało się zaprowadzić, nie zastąpi w zupełności pisania, jako czynnika metodycznego. Dziecko, przystępując do nauki elementarza, powinno mieć już rękę, zaprawioną do rozpoczęcia nauki pisania przez rysunek.

Rozpoznawanie dwóch alfabetów jednocześnie, nie stanowi tak wielkiej trudności, jak się to zdawać może, a wczesne kojarzenie się wyobrażeń graficznych druku i pisma jest bardzo pożądane.

Dlatego najodpowiedniejszą jest metoda mieszana. Uczeń rozpoznaje druk i jednocześnie uczy się pisać. (Ob. Skarbnica Pedagogiczna IX).

194. Trentowski ma zapewne na myśli zupełne opanowanie sztuki pisania. Zresztą, właśnie w tem rzecz, że uczyć pisać po wyuczeniu czytania wyłącznie na druku znaczy prawie tyle, co dwa razy uczyć czytać. Przemawia to również za jednorazową nauką czytania druku i pisania.

195. Autor ma na myśli biurka, przy których piszący stoi. Ławki szkolne, dla dzieci początkujących odpowiednio skonstruowane, już oddawna powszechnie są w użyciu; stopień ich doskonałości jest jednakże bardzo różny.

196. Przestarzały jest pogląd naszego autora na naukę pisania, ale bardzo postępowe jest stosowanie się do higieny w nauczaniu.

197. Właśnie, im później, tem trudniej. Dorośli, którzy z dzieciństwa umieją czytać druk, z wielkim trudem uczą się pisać! Jako człowiek stary, stwierdzić też muszę, że obecnie dzieci daleko prędzej i łatwiej uczą się pisania przy nauce czytania, aniżeli dawniej dopiero po niej.

198. Oczywiście, autor ma na myśli wyłącznie naukę domową. Ale i w domu czekać dwa lata na rozpoczęcie nauki pisania jest już co najmniej dziwactwem!

199. Za Trentowskiego pióro stalowe było wielką nowością. Torowało ono sobie drogę z wielkim trudem. Albowiem jeszcze około 30 lat później, starzy nauczyciele nie chcieli rozstać się z piórem gęsiem!

200. W roku 1869 mój nauczyciel kaligrafji w klasie I, upierał się przy gęsiem piórze, choć już naokół wszyscy używali pióra stalowego i rosyjska władza szkolna żądała koniecznie, żebyśmy pisali tem drugim. Wkońcu dał się staruszek usunąć ze szkoły za gęsie pióro! Zastąpił go młody Rosjanin, który nawet nie wiedział, że kiedykolwiek pisywano piórem gęsiem, zobaczywszy je zaś, ciekawie a pogardliwie je oglądał. Dodać jeszcze trzeba, że staruszek, nauczyciel kaligrafji w gimnazjum piotrkowskiem, Jabłoński, bojkotował nietylko stalówkę, ale i język rosyjski, nie chcąc się nim posługiwać w klasie i z nami, choć go niegorzej znał!

201. Już od dziesiątków lat kobiety nasze uczą się prawie w tych samych warunkach szkolnych, co mężczyźni, a fakt naogół pozostał ten sam. A na pensjach warszawskich, za niewoli rosyjskiej, dziewczęta bez porównania więcej były umęczone pisaniem, aniżeli chłopcy. Nauka bowiem była tam dwojaka — urzędowa i tajna. Do pierwszej służyły podręczniki rosyjskie, do drugiej dyktanda polskie nauczycieli, następnie przepisywane.

202. Języka ojczystego.

203. Sprawa, kiedy należy rozpoczynać naukę pisania ćwiczeń stylowych, stanowi dziś kwestję sporną. Ob. Skarbnica Pedagogiczna. Część 5.

204. Punkt zasadniczy w metodyce wypracowań.

205. Zainteresowanie ucznia tematem wypracowania stanowi konieczny czynnik dydaktyczny. Jest to podstawowe żądanie nowoczesnej metodyki wypracowań.

206. Wszystko, co tu powiedziano, tyczy się oczywiście tylko uczniów starszych, klas wyższych, szkół gimnazjalnych.

207. Samodzielność stanowi również jeden z punktów zasadniczych nowoczesnej metodyki wypracowań.

208. Jedno z haseł nowoczesnej metodyki wypracowań!

209. Jest to zdanie w zasadzie słuszne, ale też zbyt jednostronne i bezwzględne. Przedewszystkiem mowa wiązana jest tak różna od zwykłej, iż przerabianie na prozę niekoniecznie ma być psuciem. Dalej, streszczenie, przełożenie na prozę jakiej bajeczki albo streszczenie poematu jakiego dłuższego utworu epicznego na stopniu wyższym, stanowi najzupełniej odpowiednie ćwiczenie stylowe, które nie tylko przyczynić się może do lepszego zrozumienia treści utworu, ale też odczuwania jego wartości estetycznej. Oczywiście, jeśli chodzi o utwory liryczne, albo też wysoce nastrojowe, choćby proza, to rzeczywiście też nie należy ich czynić przedmiotem ćwiczenia szkolnego. Ob. Skarbnica Pedagogiczna IX.

210. Nowoczesne! Ob. Skarbnica Pedagogiczna IX.

211. Jak wyżej, przypisek poprzedni.

212. Ogromnie ważne i nowoczesne.

213. Ze stanowiska psychologii i dydaktyki nowoczesnej takie postępowanie budzi pewną wątpliwość.

214. Kształcenie uczniów starszych w logicznym i estetycznym mówieniu, w wymowie — stanowi obecnie dziedzinę całkiem zaniedbaną, zarówno w nauczaniu elementarnem, jak i średniem, a celowała w niem niegdyś dawna szkoła polska. Ob. Skarbnica Pedagogiczna IX. Część 5.

215. Prawie nowoczesne poglądy na naukę początków arytmetyki.

216. Już Piramowicz i inni współpracownicy Komisji Ed. Nar. (Popławski, Kamieński, Bieliński) żądali nauki praktycznej geometrii i mechaniki w szkole elementarnej.

217. Metodyka nowoczesna nauk przyrodniczych żąda nietylko „przykładów”, doświadczeń, czynionych przez nauczyciela w oczach ucznia, lecz jego współudziału w tych doświadczeniach, jego własnego „doświadczenia”. Skarbnica Pedagogiczna VI.

TREŚĆ.

	Str.
Trentowski i Chowanna	3
I. Wstęp	20
Jstota i zadanie pedagogiki	20
Czem jest wychowanie?	21
Czem jest nauka?	23
Czem jest oświata?	25
Czem jest wykształcenie?	27
Realizm i idealizm w wychowaniu	31
Dobro a zło, pożytek a szlachetność, zadanie pedagogiki	34
II. Podstawy wychowawcze	37
O kształceniu zmysłów postrzegania i wyobrażania	37
O kształceniu pamięci	43
Kształcenie myślenia i mowy	48
O kształceniu rozsądku (umiejętności sądzenia)	52
O zdolnościach i skłonnościach dzieci	54
Dobre chęci a dobre przyzwyczajenia	61
O kształceniu uczuć w ogólności; wychowawca a wychowanie; kształcenie samodzielności	65
Uwaga a rozwaga	71
O kształceniu uczucia dla prawdy i miłości do wiedzy	77
Surowość, łagodność i miłość, jako czynniki wychowawcze	79
Kara i nagroda	83
III. Wskazówki dydaktyczne	89
Nauczanie czytania. Różne metody tego nauczania a wkońcu nasza polska. Porządne czytanie	98
O nauczaniu mechanicznego i pięknego pisania	108
O ćwiczeniach stylowych	113
O nauczaniu początków matematyki.	116
O nauczaniu początków fizyki	117
Przypiski	119

SKARBNICA PEDAGOGICZNA.

- I. Grzegorz Piramowicz. Powinności nauczyciela i sposoby ich dopełnienia.
- II. Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna. (Z pism współpracowników Komisji Ed. Nar.).
- III. Henryk Pestalozzi. Jak Gertruda uczy swoje dzieci.
- IV. Bronisław Trentowski. Chowanna (w celniejszych wyjątkach).
- V. Ewaryst Estkowski. (I. Karty z życia. II. Ocena działalności literacko-pedagogicznej. III. Wybór pism).
- VI. Rady i wskazówki pedagogów polskich i obcych.
- VII. Fr. Regener. Zarys dydaktyki ogólnej.
- VIII. Metodyka ogólna według Messmera i innych.
- IX. W. Osterloff. Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym.
- X. W. Osterloff. Rozwój umysłu i uczuć dziecka I.
- XI. W. Osterloff. Rozwój umysłu i uczuć dziecka II.
- XII. W. Osterloff. Rozwój umysłu i uczuć dziecka III.



58602

60 32/29/10184

58602

