

Aut. Edm. Odgiewan
z hotelu skromnego
ofiaruję Aut.
(11 20.)

880

METODA

POCZĄTKOWEGO NAUCZANIA.

X



1372

METODA

POCZĄTKOWEGO NAUCZANIA

CZYLI

Przewodnik dla Rodziców, początko-
wych Nauczycieli i w ogóle dla osób
kierujących pierwszą nauką dzieci.

SKREŚLIŁ

WINCENTY DAWID.

Nakładem Autora.

LUBLIN.

W drukarni Władysława Kossakowskiego.

1 8 6 8.





Дозволено Цензурою.

Г. Варшава, 4 Мая 1867 года.

Dziecię, istota wrażliwa, czuła, Ignie do natury, kocha tylko naturę i rzeczywistość. Książka dlań rzecz odstraszącą, niepojętą. Niechże więc od natury rozpoczyna się początkowa nauka dzieci. Rzeczywistość, przedmioty widzialne i dotykalne, niech będą punktem wyjścia, początkiem umysłowego wzrostu, rozwoju duszy, który książka dopiero winna uzupełniać, ukoronować.

Szkółka elementarna, domowe nauczanie, całe niech się snuje około téj prawdy, że dziecię naprzód trzeba uczyć żywém słowem, aż do chwili, gdy nabywszy pewnego rozwoju i mocy, samo zapagnie książki i pocznie w niej szukać tychże prawd, jakie już w swéj duszy zasiane i kielkujące poczuje. Niech to nauczanie poczyną się od ukazywania rzeczy w naturze lub obrazkach, od wyjaśnienia ich słowem, a kończy się książką. Książka roztworzy mu swe skarby wtedy, gdy już zamknie się dlań szkółka i zamilkną usta domowej nauczycielki lub matki; gdy przygotowane dostatecznie, pójdzie dalej i z ust nauczycieli szkół średnich usłyszcy systematycznie tłumaczone prawdy książkowe. Szkółka rzuci w duszę jego różnorodne nasiona, pełne siły żywotnej, które z czasem zaczną się krzewić i wydawać plony. Tu dziecię wciąż kierowane i piastowane przez nauczyciela, niech będzie

gotowe do słuchania nauczycieli w szkołach średnich, lub stosowania w praktyce tego, co tu wciąż obijało się o jego uszy, albo nareszcie do przeczytania o tém w książce popularnej.

Trudném jest uorganizowanie i prowadzenie takiej szkółki początkowej; bo nauczyciele początkowi przywykli do dawnych odstrasających metod scholastycznych, rozpoczynają pierwszą naukę od elementarza, od wbicia w pamięć dzieciom dziwacznych figur stojących na czele każdego elementarza, które literami się zowią; zaczynają od dźwięków oderwanych, bez znaczenia dla dzieci, bez duszy i martwych, gdy tymczasem należy ją zaczynać od znanych im w mowie, z natury branych dźwięków.

Tę nową metodę przedsięwzemy wyłożyć w niniejszem piśmie. Upředzamy jednak, że charakter tej metody polega na tém, iż o ile takowa czyni zajmującą naukę początkową dla dzieci, o tyle więcej wkłada na początkawego nauczyciela; o tyle więcej wymaga od niego zajęcia się i gorliwości. Nie robiąc jednakże zabawką pierwszej nauki, która jest wstępem i przygotowaniem do dalszej mozolnej pracy nad książką, dzieli ona mozoły zarówno między uczniów i nauczyciela, a to w sposób jak to czytelnik w ciągu tego piśmka łatwo dostrzeże.

Nie chlubię się, abym miał być wynalazcą tej metody; owszem zastanawiałem się nad sposobami nauczania przez niektórych biegłych nauczycieli używanymi, jako też korzystałem z prac i uwag naszych Pedagogów, którzy nie tylko w kraju, ale i za granicą mieli sposobność badania tego przedmiotu. — Z wdzięczam też wiele szcagółów równie jak i pierwszą myśl tej pracy głębokiemu znawcy rzeczy pedagogicznych JW. Naczelnikowi Dyr. Nauk. Lub. Teodorowiczowi.

Ponieważ zaś Szkołka elementarna sama w sobie winna stanowić pewną całość, bo massa ludu w niej kształcąca się, na niej zwykle kończy całą edukację, potrzeba więc było objąć cały system jej uorganizowania, całą, że tak powiem, jej temperaturę, którą dzieci mają oddychać, uregulować. Od tej zaś całości uorganizowania zależy wszelki postęp, jakiego z nowszych ułatwiających metod spodziewać się mamy prawo. Tak więc i wzgląd na wiek uczących się, i karność, i rozkład przedmiotów i ich rodzaj, i czas rozpoczęcia każdego przedmiotu, słowem, całe uporządkowanie, wejść musiały pod rozbiór. A wadliwość w czémkolwiek, lub zboczenie od jednej części planu, szkodzi całemu organizmowi; podobnie, jak jedna omyłka w kuracji co do diety lub dozy lekarstwa, bezskutecznymi czyni najdzielniejsze środki medycyny.

Lublin 1867 roku.

W. Dawid.

I.

Kiedy należy rozpoczynać naukę z dziećmi.

Trudno jest stanowczo wyrzec, kiedy należy rozpoczynać naukę z dziećmi, to bowiem zależy od wielu okoliczności, jak np.

1. Od fizycznego rozwoju dziecięcia. Im dziecko silniej zbudowane, a zdrowie jego czerstwiejsze, tym można wcześniej rozpoczynać z niem naukę, aby nie dać zbyt wybujać fizyczności i wziąć przewagi nad siłami umysłowemi. Przeciwnie dziecko słabowite, wątłego organizmu, w którym system nerwowy, a zatem uczuciowość i wrażliwość rozwinęły się zbyt wcześnie, co zwykle bywa w domach zamożniejszych i w klasie ukształceńszej, niech ma dość czasu, aby mogło wzmocnić się fizycznie. Niech naprzód używa dowolności swobody i ruchu, aż uwydatnią się jego mięśnie, a na twarzy jego wykwitnie rumieniec: wtedy dopiero może rozpoczynać naukę.

2. Od metod ułatwiających i daru wyłożenia. Nauczyciel posiadający dar łatwego nauczania, obznajomiony z metodami wykładu, może być pewny, że małe nawet dziecko, nie wiedząc o tem, że się uczy, skorzysta od niego. Matka, ta najbieglejsza naturalna nauczycielka swojego dziecięcia, od najpierwszych chwil jego szczebiotania, już uczy je z korzyścią przez

rozmowę, przez ostrzeganie, wielu użytecznych, a nawet najgłówniejszych rzeczy.

A zatem wyrzeczenie, kiedy z dziećciem rozpoczynać naukę, jest rzeczą praktyki i różnych okoliczności towarzyszących. Za rok jednak normalny rozpoczęcia systematycznej z dziećciem nauki, uważałbym rok 7-my jego życia. Jakoż i Kościół Ś-ty po 7-ym dopiero roku przypuszcza dzieci do Ś-jej Spowiedzi, uważając zgodnie z fizjologją i psychologją ten kres w dzieciach za granicę ich lat dziecinnych i początek lat młodzieńczych. Początek młodzieńczości niech będzie oraz początkiem systematycznej nauki.

Tu zrobimy jeszcze uwagę, że lepiej zawsze rozpoczynać naukę z dziećmi nieco później, niż zbyt wcześnie, lubo jedno i drugie ma swoje niedogodności. I tak: rozpoczynając naukę z dziećmi zbyt wcześnie, lub gdy zechcemy uczyć je przedmiotu nieodpowiadającego ich młodocianym siłom, zamiast korzyści zrzadzimy im więcej szkody, bo żądając od dziećcia tego, co przechodzi jego siły, odejmujemy mu wiarę w samego siebie. A dziecie, co straciło wiarę w swe zdolności, i zwątpiło, aby mogło się czegoś nauczyć, w najłatwiejszej rzeczy będzie widzieć zawsze trudność i niedostępność. Dzieci, które odrazu chciano zrobić uczonemi, a zwłaszcza gdy postrachem kar zmuszano je do nauki, stały się tępyimi nieukami, lubo ten sam przedmiot tak dla nich trudny, stałby się łatwym po upływie roku lub więcej, już dla tego samego, że dziecie ten czas przeżyło, że o rok lub więcej stało się starszém.

A zatem radzimy każdemu nauczycielowi początkowemu, skoro dostrzeże, że dziecie pomimo wyteżenia i usilności nie czyni postępu w jakim przedmiocie, odłożyć naukę tego przedmiotu na czas późniejszy.

Trudném jest w tym razie położenie nauczyciela domowego; rodzice bowiem życzą sobie, aby ich 8-oletni synek już umiał np. Historję krajową; aby mógł się popisywać przed krewnymi i znajomymi opowiadaniem o Bolesławie Chrobrym, o Jadwidze i Jagielle, i t. p. Cóż się dzieje? Nauczyciel nie będąc w możności wznieść umysł dziecka do zrozumienia rzeczy tak poważnych, stara się przeciwnie swe opowiadania stosować do pojęć dziecinnych, wspaniałe ustępy dziejowe przykrawa na miarę dziecinną; a rodzice radzi, że dzieci powtarzają historyczne fakta, których ważności nie rozumieją. Coż stąd za skutki? Oto, albo nauka dziejów na zawsze już stracona dla dziecka, bo to niechętnie później pracuje nad tém, co wcześniej mu się oklepało, albo jeśli umysł jego przybierze kierunek poważniejszy, samo się śmieje z wykładu podobnego i lituje nad nauczycielem. Inna rzecz co do opowiadań oderwanych, o jakich niżej.

Niechże w tym razie i rodzice i nauczyciel nie wyprzedzają chwili, gdy umysł dziećcia wzmocni się i stanie zdolnym do pojmowania rzeczy poważniejszych. A tymczasem, niech ten umysł zasilają stosownemi dla niego opowiadaniem, jak np. z Historji Ś-jej, której pełne prostoty obrazki i powieści, tak łatwo przypadają do wyobrażeń dzieci i usposabiają je zwolna do poważnej nauki dziejów.

Powiedzieliśmy, że lepiej później niż zbyt wcześnie rozpoczynać naukę z dziećmi. Lecz zbyt późne opóźnienie ma także swoją złą stronę. Siły umysłowe dziećcia nie skierowane wcześniej na drogę nauki mogą z czasem przybrać taki kierunek, przeciw któremu nauczyciel długo musi walczyć, a często jeszcze napróżno. W dzieciach domów zwłaszcza klaszarnych, rosnących bez dozoru i kierunku, rozwijają

się łatwo i bystro jednocześnie z siłą fizyczną instynkta zwierzęce, których nauka nie ma już mocy uszlachetnić. W tym więc razie jak najwcześniej dziecię niech idzie do szkółki, jeśli nie do elementarza odrazu, to przynajmniej, aby słuchając, uczyło się mówić poprawnie swym językiem, wyuczyło się kilku modlitewek i łatwiejszych z pamięci bajeczek, a nadewszystko, aby ciągle zajęte, ustrzegło się od zgubnych narowów.

II.

Trzechletni zakres nauki początkowej.

Trzechletni zakres dla nauki początkowej zdaje się być najstosowniejszym. Dzieci lat 7-u skończonych rozwija się bystro. Rozpoczynszy z niem naukę w 1-m półroczu od kilku przedmiotów wzajem się urozmaicających, jako to: czytania, pisania, rysunku i krótkich wierszyków; w 2-m półroczu liczbę tę można zwiększyć dodaniem liczenia w zakresie jednego dziesiątka i wyuczeniem kilku modlitewek. W 2-m roku przybywają ustne opowiadania przez nauczyciela, z których jedne mają za przedmiot powiastki z Historji Ś-jej i krajowej, drugie, Wiadomości o ziemi i świecie. W 3-m roku miejsce tych ostatnich zajmą opowiadania z kierunkiem wyraźniejszym, których celem będzie obeznanie dzieci z życiem praktycznym i przyszłemi ich pracami, a zatem w szkołkach wiejskich, o gospodarstwie wiejskiem, w miejskich zaś o fabrykach, przemyśle i handlu. W edukacji domowej,

w której zwykle dzieci sposobią się do szkół średnich, może to być nauka jednego z języków obcych.

Trzechletni ten rozkład początkowej nauki postaramy się w dalszym ciągu naszych uwag rozwinąć i uśprawnić.

III.

Od czego rozpoczynać pierwszą naukę z dziećmi.

Dawniej na to pytanie była jedna prosta odpowiedź: *od elementarza*. Elementarz po kilka godzin musiało mieć w ręku dziecię. Lecz nowsza wyrozumowana pedagogiga każe naprzód mieć wzgląd na naturę dziecięcia i robi uwagę, że im młodsze dziecię, tém mniej zdolne do jednostajnej pracy nad tym samym przedmiotem. Najprzyjemniejsza rozrywka długo przeciągnięta zmęczy je i znudzi. Tymczasem zmieniając swe zabawki i zatrudnienia, dziecię cały dzień może być w ruchu i zadziwi swą niezmordowaną czynnością. To samo da się powiedzieć o jego pierwszej nauce. Dziecię długo czytając, lub słuchając tylko jakiego opowiadania, męczy się; uwaga jego słabnie. Niech wtedy przejdzie do innego zatrudnienia, niech pół godziny pisze, rysuje, liczy, kopie w ogródku lub pobiega, a wracając znowu do czytania, staje się uważniejszem i pojętniejszem.

Niechaj więc początkowy nauczyciel lub nauczycielka nie od jednego, ale od kilku naraz różnoro-

dnych przedmiotów rozpoczyna początkową naukę, a tém większy dzieci okażą postęp, im bardziej urozmaicone będą pierwsze ich lekcje. W ciągu półtorej lub dwóch godzin niech naprzód czytają, następnie piszą, rysują, niech wysłuchają i same powtórzą jakiś ulotny wierszyk lub powiastkę. A po pewnym przeciągu czasu w każdym z tych przedmiotów postępują więcej niż gdyby się wyłącznie jednemu z nich po tyleż godzin dziennie, przez ten cały czas oddawały. Więcej np. obok tych rozmaitych zajęć postępują w czytaniu, niż gdyby każdą lekcję poświęciły na samo czytanie. Przez takie tylko urozmaicenie, utrzyma Nauczyciel w dziecięciu fizyczną i duchową żywość i właściwą temu wiekowi wesołość.

Wprawdzie wyłączone i wytrwałe oddanie się jednemu przedmiotowi, jest koniecznym warunkiem prawdziwego postępu. Lecz ta wytrwałość, ta dzielność woli wyrabia się dopiero z czasem, stopniowo i powoli. To nawet wyrobienie jest, jak zobaczymy, założeniem początkowej edukacji. Lecz pierwsze lekcje nie powinny zaczynać od tego, co ma być końcem i owocem wychowania w dalekiej może jeszcze przyszłości.

Sądziłby kto może, iż dla kilku różnorodnych przedmiotów, należałoby mieć kilku oddzielnych nauczycieli. Tu więc zrobimy uwagę, iż dla harmoniji początkowego wykładu i jego zgodności winien być jeden tylko nauczyciel, lub nauczycielka. Jeden tylko w początku nauczyciel lub nauczycielka potrafi umiarkować, stosownie do siły i zdolności dziecięcia, każdy z dawanych przedmiotów, nie przeciąży jednym lub drugim, coby niepodobnóm było, gdyby naraz kilku nauczycieli rozpoczynało z niem pierwszą naukę. Wielu naraz w samym początku nauczycieli, z któ-

rych każdy swój przedmiot silnie posuwa naprzód, zapełnią głowę dziecięcia różnemi wiadomościami, lecz nie rozjaśnia wzroku jego ducha, owszem może przytępią. Gdzie bowiem wiele nianiek, tam dziecię kulawe lub garbate. Tak więc jak najwięcej urozmaicenia w zajęciu dziecięcia, a jak najmniej zmiany w osobach kierujących temi zajęciami.

IV.

Uorganizowanie początkowej nauki.

Rzekliśmy, że lepiej rozpoczynać początkową naukę nieco później, niż zbyt wcześnie. Lecz rozpoczynając ją, pamiętajmy, ażeby od pierwszych chwil oddzielić naukę od zabawy i trzpiotostwa, robiąc ją poważnym obowiązkiem dziecięcia. Dziecię lubi być czynnym, i to czynnym poważnie. Chętniej niż do zabawy z rówieśnikami, spieszy pomagać ojcu i matce w ich zatrudnieniach, jeśli te sił ich nie przechodzą i nie przeciągają się zbyt długo. Niech więc dziecko od początku zamiluje swój obowiązek i pełni go z zadowoleniem. A dopniemy tego, jeśli dobrze uorganizujemy pierwsze prace naukowe, czy to w szkółce, czy też wśród rodziny, w domu.

A naprzód co do szkółki;— ta ma wielką swoją wyższość nad nauką domową w tém, że dziecko wstępując w jej progi, czuje, że wstąpiło w nową epokę swojego życia; że rozpoczęło pracę poważną, chwalebna, której mu zazdroszcza i winszują rówieśnicy, kre-

wni, sługi i sąsiedzi. Dziecię wstępując pierwszy raz do szkółki, czuje się przejętém czcią i poszanowaniem, jak gdyby wstępowało w progi świątyni. Instynktowo przeczuwa tam nowy świat, co ma z czasem ubogacić jego umysł. Skoro tak jest, niechaj-że szkółka od początku do końca trzyma się w obec dzieci na tém szanowném stanowisku; niech wszystko, coby mogło rozwiać ten błogi i korzystny urok, będzie usuniętem. A zatem wszelki nieład i zamieszanie, domowe swary, intrygi i stronność, a nawet sam widok sprzętów mniej przyzwoitych lubo potrzebnych w domu, niech nie mają miejsca w obec dzieci. Jákże często osłabia wiarę dzieci w słowa i mądrość Nauczyciela wtrącanie się do rządów szkółki pani professorowej, lub co nie rzadko się zdarza, jój poniewieranie w obec dzieci tym, w którego winny wierzyć jak w wyrocznię.

Co do początkowej nauki domowej,— tu jeszcze bardziej starać się należy, ażeby tę naukę otoczyć powagą i usystematyzować ją; w domu bowiem nie równie więcej niż w szkole powaga ta i systematyczność przez ciągle zetknięcie się z rodzicami, krewnymi i domownikami na szwank jest wystawiona. Tém więcej przeto starajmy się tu o ład isystematyczność. Stałe wyznaczmy czas i miejsce, książki i rzeczy potrzebne do nauki niech zawsze na swoim znajdują się miejscu. Niech dziecię nie bierze ich dla zabawy po godzinach nauki, aby mu nie spowszedniały. Pamiętajmy, że opuszczając lekcje lub je odkładając z jednej godziny na drugą, zasiewamy w duszę dziecięcia ziarna nieładu, które z czasem rozrosną się w zgubny nałóg lekceważenia najważniejszych obowiązków. Oszczędnie wydzielmy parę godzin od naszych zatrudnień na pracę z dziećmi, lecz raz wydzielwszy, nie

cofajmy ich. Strzeżmy się, aby dziecię nie oswoiło się z myślą, że można się uchylić od lekcyj; bo nudną mu się wyda lekcja, od której nie będzie mogło się wykręcić.

Mimo jednak téj świętości i powagi miejsca, niech dzieci czują się tam swobodnemi. Trwoga i przestach, jakowe wznieca sam widok różgi i stołka w tych biędnych istotach niedawnoswobodnych, zamiast przywabiać, będzie je oddalał i wstrętem przejmował. Jákże urządzić pracę i zajęcia, aby dzieci zawsze chętnie spieszyły do szkoły?

Cała ta tajemnica polega na tém, ażeby od początku dziecię zamięłowało swą pracę i wykonywało ją z zadowoleniem. Dopnie zaś tego nauczyciel, gdy ta praca nie będzie nad jego siły; gdy będzie zastosowana do natury dziecięcej i kierowana tak, że dziecku się wyda, iż samo ją wykonywa.

W 7-m roku skończonym nie dłużej nad 2½ lub 3 godziny dziennie i to z przerwami po kilkanaście minut niech się dziecię zajmuje w szkółce,— półtóry lub dwie godziny rano i godzinę jedną po południu. Od roku 9-o skończonego można dodać po godzinie rano i po obiedzie i przerwy robić rzadsze. W ogóle zaś trzeba pamiętać, aby tyle tylko dzieci trzymać przy nauce, ile z korzyścią mogą być zajęte. Dłuższe trzymanie jest szkoliwe; nużąc dziecię i pozbawiając ruchu, zniechęca je i nabawia wstrętu. Uwaga dziecięcia długo nad jednym przedmiotem zatrzymać się nie zdolna. Nauczyciel przechodząc od przedmiotu do przedmiotu, gdy liczba tych przedmiotów i obszerność ich w początku jeszcze ograniczona, rychło je ukończy. Dzieci nie zatrudnione winny być uwalniane. Trzymane zbyt długo, nawykają do roztargnienia i nieuwagi.

Cecha wykładów początkowych — podział na oddziały.

Najpierwsze lekcje najbardziej dzieciom winny być ułatwiane. Wstępna ta praca wyłącznie ciąży Nauczyciela, który ma cały czas nią dzieciom zapełnić, a ich przyjemnie i użytecznie zająć. Nie szkodliwszego, jak w początku zaraz, a nawet w całej pierwszej połowie nauki elementarnej zadawanie dzieciom lekcji na pamięć do domu i uczenie się po godzinach. A nie łatwiejszego jak zaznaczyć dziecku ołówkiem lub paznokciem, dokąd się ma uczyć. Lecz zważmy, jak dziecię pozostawione własnej sile, męczy się nad zadaną lekcją, uczy się co do słowa, nierozumiejąc, i zwiększa sobie tym sposobem pracę. A jeśli jeszcze za niewyuczenie się czeka go wstyd i kara, męczy się samą tą myślą, trwoży się na wspomnienie nadchodzącej godziny, a w końcu rodzi się w niem niechęć i wstręt do nauki i szkoły. Zdolniejsze dziecię wyuczy się wprawdzie zadaną tak lekcję na pamięć, lecz jaka stąd korzyść dla umysłowego rozwoju? A powtóre, ileż to czasu zabrała ta lekcja dziecięciu, które przecież potrzebuje ruchu i swobody, rozwijając się ciągle fizycznie?

Tak więc początkowa nauka winna koniecznie być prowadzona żywem słowem, wykładem ustnym, pod okiem i ciągłym kierunkiem nauczyciela lub nauczycielki, których najpierwszemu tu zadaniem — postawić wychowanka na tym stopniu, aby sobie umiał radzić z zadaną lekcją, aby później coraz mniej potrzebował pomocy nauczycielskiej.

Z takiego ustnego wykładu i nieustannego kierowania pracą ucznia, wynika wiele korzyści; i tak:

1. Podobny wykład i prowadzenie nauki, pozostawiając dziecku wiele czasu wolnego, pozwala mu rość swobodnie i rozwijać się pod wpływem samej natury i otaczających ludzi, nie pozbawia go wrodzonej wesołości i pogody umysłowej.

2. Uczący zadając lekcję i wciąż zapytując uważa, jak ta lekcja przez wychowanka jest pojmowana, przez co i sam dostrzega niedokładności i błędy, jakichby się dopuścił w wykładzie.

3. Śledząc pracę i odpowiedzi wychowanka ma sposobność dostrzegania, co dlań jest łatwem, a co trudnem, zapobiega złemu pojmowaniu przedmiotu i stąd fałszywym pojęciom, które nie łatwo potem dają się sprostować.

4. Dziecię, ucząc się wciąż z żywego słowa swego przewodnika, wprawia się do rozumienia i pamiętania tego, co słyszy i tym sposobem nabywa rozwoju i bystrości umysłowej, co jest nader ważnem, ważniejszem może od tego, czego się uczy w książce.

5. A co najważniejsza, wychowanec po 2-ich lub 3-ich latach takiej nauki, oprócz płynnego czytania i pisania, oprócz początków naukowych, wyniesie z sobą chęć do nauki i umienie uczenia się; wyrobi w sobie zdolność skupiania uwagi w ciągu dość długiego czasu i wprawę zatrzymywania w pamięci tego, co usłyszy w ustnym wykładzie. A tego dosyć dla 10-letniego dziecięcia pragnącego wejść do szkół średnich i być dobrym uczniem.

Lecz niestety! najczęściej leniwy, lub mniej biegły Nauczyciel, całą pracę pierwszej nauki wkłada na słabe barki swych uczniów, wciąż im zadając z książki i wciąż przesłuchując, a zwykły środek zachęty dla nich stołek i różga.

Uczyńmy naukę zajmującą dla dzieci, a dokażemy, że się nie znudzą i zawsze z ochotą pospieszą do książki. Ale też znów byłoby drugą ostatecznością, gdyby całą pracę tego początkowego kształcenia brał wyłącznie na siebie sam nauczyciel, nie pozostawiając nic uczniom do roboty. Pamiętajmy, że nie wszystko w nauce jest zabawką; są tam i nużące rzeczy i być muszą. Niech więc dziecię nawyka robić nie tylko to co je zajmuje, ale i to co je nuży, a robić jedynie z przekonania, że wypełnia już swój obowiązek. Nowsza pedagogika zaleca, aby praca nauczania była dzielona proporcjonalnie między nauczyciela i uczniów. Nauczyciel pracuje i uczniom zadaje robotę, i kieruje nią tak, aby uczniom się zdało, iż ją sami wciąż o własnej odrabiają sile. Tymczasem, on wciąż tam obecny, śledzi za ich pracą, prostuje, co dostrzeże w niej błędnego, poprawia.

Tu niektórzy mogą zarzucić, iż nauczyciel mający w szkółce lub też w domu prywatnym dzieci różnego wieku i jednych usposobionych więcej, innych mniej, musi ich podzielić na oddziały: a tym sposobem nie podola, aby naraz w powyższy sposób dwoma lub trzema oddziałami się zajmował. Lecz właśnie takie podzielenie odpowiada najzupełniej powyższej metodzie nauczania, bo skoro po kilka przedmiotów w każdym oddziale mają być wykładanemi, niech nauczyciel, zajmując się jednym oddziałem, innym oddziałom da jakąś robotę, którąby same dzieci pod kierunkiem jednak tuż obecnego nauczyciela, wykonywały. Gdy jednemu np. oddziałowi opowiada jakiś ustęp z Historii Świętej lub krajowej, inny oddział w tym samym czasie pisze lub rysuje, a inny rozwiązuje zadanie arytmetyczne. Taki porządek usystematyzowany i od początku w ruch wprowadzony, nie

będzie uciążliwym dla nauczyciela, a jest korzystniejszym niż gdyby on przechodząc jaki przedmiot z jednym oddziałem, inne oddziały pozostawił nieczynnemi, lub zmuszał do słuchania tego, co dla nich byłoby jeszcze niedostępnem, lub przeciwnie, zupełnie już znanem. A nadto, są przedmioty, któremi naraz dzieci wszystkich oddziałów mogą być z korzyścią zajęte, jak np. czytanie lekkich powiastek moralnych i rozbiór takowych, albo tłumaczenia z języka obcego, rozbiór i wyjaśnienie wyrazów, co nader jest korzystnem, tak dla więcej jako i dla mniej usposobionych; gdy jedni bowiem wciąż uczą się rzeczy nowych drudzy przypominają sobie rzeczy znane, których jednak dość napowtarzać się nie można.

Różnica więc wieku i usposobienia, a stąd podział na oddziały, nie przeszkadza, lecz owszem odpowiada warunkom wyłożonej metody; a główne tu правило, aby dzieci, zwłaszcza oddziałów niższych nie były zmuszane do uczenia się na pamięć po za lekcją i odrabiania tego, w czémby sobie same poradzić nie mogły.

Urządzenie powyższe na oddziały tyczy się, jak rzekliśmy, tak szkółki jak niemniej i dzieci jednej rodziny.

Tu nadmienimy, iż wielki błąd popełniają rodzice jako i nauczyciele, gdy młodsze rodzeństwo łączą ze starszem dla słuchania jednych i tychże wykładów. Wprawdzie to oszczędza napozór pracy nauczycielowi, lecz co dla starszych i zdolniejszych jest łatwem, dla młodszych lub mniej zdolnych będzie niedostępnem. Stąd między rodzeństwem, gdzie jedynie miłość i wzajemna życzliwość panować powinna, obudzi się zawiść i chęć prześcignienia się. Niech więc pracy przyjmie na się nauczyciel osobno z młod-

szym, a osobno z starszym zajmując się oddziałem, a również większe z swęj pracy osiągnie korzyści.

VI.

Karność szkolna.

„Rószczką Duch Ś-ty dziecięcki bić radzi“, było zawsze godłem każdej szkółki początkowej, a nawet domowej edukacji. Surowość i postrach dotąd mają licznych zwolenników w starych nauczycielach, wychowawcach dawnego systemu szkolnego. Wprawdzie dyscyplina 5-cio rzemysłowa w ręku mistrza najłatwiej mogła nakazać poszanowanie dla jego osoby, utrzymywała cichość i porządek w najliczniejszej szkółce. Lecz to wymuszone poszanowanie, to nieme milczenie istot z natury żywych i szczerých było płaszczykiem, pod którym się legły przeciwne najczęściej uczucia: obłuda, kłamstwo, skryta swawola i liczne psoty, z którymi nieustannie walcząc stary pedagog, musiał w końcu zbrzydzić sobie swój zawód i wołać: *quem dii oderunt pedagogum fecerunt*.

Przeciwny temu system, zupełne usunięcie karności, nie lepsze wydało owoce. System ten w domowej tylko mógł się zrodzić edukacji, gdzie jednemu nauczycielowi lub nauczycielce nie trudnć było, stosując się do życzeń mamy, łagodnością i niby przemawianiem do przekonania, a w rzeczywistości, patrzeniem na wszystko przez szpary, prowadzić dwoje lub troje dzieciaków. Tam wolno tylko było dzieciom

występować ze swćm zdaniem i robić ciągle zarzuty starszym, bo nauczyciel, zwłaszcza dobrze wynagradzany czuł się w obowiązku nieustannie je prostować i wciąż wynajdywać niezbite dowody, które w końcu zmęczyły pedagoga, a dzieci nie przekonały. Owszem dały im wysokie o nich samych rozumienie. Zdało się im, że już są ludźmi dojrzałymi.

Póki w domu ci mali mćdrcy się wychowywali, kończyło się na sprzeczkach z nauczycielem, z sąsiadem, a czasem z matką lub ojcem, który nierzadko pochwalał tę mądrość, a częściej ruszał ramionami, mówiąc: świat się przewrócił. Lecz gdy ci nieletni mćdrcy udawali się do szkół publicznych, tu dopiero wykazywała się cała szkodliwość powyższej metody. W szkołach są dzieci różnych domów, a najwięcej z domów mniej zamożnych, niekiedy skromne i potulne, lecz najczęściej bez jakiegokolwiek bądź wychowania, bez zasad skromności i przyzwoitości. Tutaj więc gburowatość tych ostatnich z samowolą i zarozumieniem tamtych, zrodziły ten smutny charakter młodzieży szkolnej ostatniej epoki, lekceważenie wszelkiej powagi, wieku, nauki, zasługi, brak pojęcia o skromności i uległości jakimkolwiek przepisom, — słowem brak poszanowania dla miejsca i osób, na które młodzieniec ze czcią religijną spoglądać powinien, jeśli tu ma przyjąć namaszczenie na drogę całego żywota.

Porównywając jeden i drugi system edukacji uważalibyśmy za stosowne przyjąć drogę pośrednią i rozumną. Nauczyciel czy to w domu, czy w szkółce publicznej, niech się przede wszystkim otoczy powagą prawie kapłańską. Niech życiem i postępowaniem okazuje wszędzie charakter nieposzlakowany. Łagodność bez słabości, sprawiedliwość bez surowości, po-

rzadek bez pedantyzmu,—oto jego przymioty. Wolno mu czasem żartować, ale nikomu nie ubliżać. A jeśli swych wychowañców zatrudni użytecznie, jakkolwiek nie wiele godzin przeznaczy na lekcje, ale w ciągu tych nie dozwoli dzieciom być nieczynnemi, może być pewnym, że zapobieży wielu wybrykom. Dobrze uczucia zaczną się szybko krzewić i zagłuszą złe wyniesione z domu, lub w dziko rozwijającej się duszy poczęte. Uorganizowanie początkowej nauki w powyżej opisany sposób, właśnie skierowane jest ku temu celowi. Lepiej zapobiegać wczesnie złemu, niż później udawać się do lekarstw gwałtownych, po których inne czasem gorsze wywiązują się choroby. Napęłnić więc należy szkołę, zdrową że tak powiem, atmosferą, w śród której dzieci dobre nicby nie utraciły z pierwotnej swój niewinności, a złe przynoszące z sobą z domu jad zepsucia, zwolna się go pozbywały. „Wpływ ten higieniczny szkoły, mówi jeden pedagog, lubo powolny, silniejszym jest od środków patologicznych, to jest odkar i zachęt.“ Nie przemawiamy tu jednak za zupełnem zniesieniem kar w szkołkach publicznych a nawet w domowém wychowaniu. Lecz kary te niech będą przyzwoite, ustopniowane stosownie do przewinienia lub uporu. Nadewszystko, niech nie pozbawiają dziecięcia wrodzonego mu uczucia wstydu, który raz starty z czoła niewinnego, więcej tam nie wróci. Niech więc to będzie upomnienie, wyłączenie na czas pewien z grona współ-kolegów przez postawienie lub usadzenie na stronie, areszt, a nawet kara, prawdziwie ojcowska, używana tylko w razach szczególnych i wyłącznych, to jest kara cielesna.

Co do tój ostatniej liczne są pegagogów przeciw niej głosy. Jednakże zupełne zniesienie kary cielesnej mianowicie w szkołkach przepełnionych różnorodną

działwą pozostanie na zawsze utopją pedagogiczną. W dziecku przemaga cielesność nad duchowością. Poczuć obowiązków mu obce. Rozumem jeszcze powodować się zdolne nie jest. „A zatem środkami bolesnemi wówczas w obrębie jego obowiązku skuteczniej niż przemawianiem do rozsądku utrzymać je można.“ (*)

Najpoważniejsze głosy w różnych czasach przemawiały za karą cielesną. Pismo S-e na wielu miejscach mówi o karaniu dzieciaków różgą. Nasz Kazimierz Jagiełłończyk któremu zapewne nikt nie zarzuci nieumiejętnego wychowania synów, powtarzał: „najmilszą dla mnie muzyką jest płacz mych dzieci ćwiczonych różgą przez nauczyciela“. Tu jednak jeszcze dodamy, że kara jak lekarstwo wszelkie, w małej często dozie działa skuteczniej i silniej niż w większej. Użyte w nadmiarze przestaje działać, lub przeciwne sprawia skutki. Kara cielesna jest to lekarstwo gwałtowne z trucizną przyrządzone, po którym wyzdrowienie albo śmierć następuje. Niech więc pod kluczem jak trucizna będzie schowana i tylko w ostateczności użyta. Szafować nią każdemu nie wolno. Niech zabroni sobie użycia jój początkowy nauczyciel, a w konieczności niech odwoła się do rodziców lub opiekujących się szkołką, którzy użycie jój zarządzą. Piszący u nas w tym przedmiocie wyżej przytoczony X. W. Szwejkowski tak się wyraża: „Nic nie ma gorszego nad kary cielesne bez rozsądku i łagodności, a tém bardziej niesprawiedliwie wymierzane. Ale je całkiem ze szkół uchylać, przydaje ten autor, jest rzeczą trudną i niebezpieczną... Niedostatek kar surowszych zuchwałość dzieci ośmiela.“

(*) Mówi X. W. Szwejkowski w dziełku pod tytułem: Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich— Warszawa 1808.

Niechaj nie ufa nazbyt w swą nieomyślność zwłaszcza młody nauczyciel, ilekroć mu nadarzy się potrzeba uciec się do kary cielesnej; zawyrokowanie o niej niech zostawi wyższej instancji sądom — rodzicom i opiekunowi czyli nadzorcy szkoły.

Jakże często grzeszą przeciw tej uwadze początkowi nauczyciele dzierżący w ręku moc karania cielesnie; a jeszcze częściej sami rodzice, których władza pod tym względem niczem nie ograniczona. Znudzeni, zniecierpliwieni, w porywczosci i passji łatwo wychodzą z granic sprawiedliwości i umiarkowania, a to już naturalnie nieprowadzi do celu, jaki sobie wymierzając karę zakładają.

Inny rodzaj kary fizycznie mniej bolesnej, ale dotkliwej moralnie i łatwo dającej się nadużyć, jest to każda kara dowcipnie wymyślana, a wystawująca dziecię na śmieszność i szyderstwo całej klasy. Do takowych policzyłbym: ustrojenie w ośle uszy, stanie na jednej nodze z podniesionymi rękami i samo klęczenie (lubo to dziś spowszedniało) i t. p. Tu kosztem jednego nierozsądny nauczyciel zabawia całą klasę. Ale to moralne pastwienie się najgorsze wyradza owoce. Zepsute tylko dziecko odbije te szyderstwa, ale niewinne zmuszone odegrać tę smutną rolę, zwinna traci wstyd, a nie mogąc się zasłaniać równą bronią, uzbraja się w duszy przeciw powadze nauczyciela lub traci na zawsze ku niemu serce. Jak więc w użyciu kary cielesnej, tak jeszcze więcej trzeba być ostrożnym w wymyślaniu i stosowaniu kar śmiesznych i poniżających.

Stąd następne z powyższych uwag wyprowadzamy pravidła:

1. Panuj nad sobą używając środków karnych.

2. Kary niech będą przyzwoite, zwyczajne, nie wywołujące w klasie śmiechu. Ironja i śmieszność dla dziecięcia nieczepsutego straszniejszą jest od dyscypliny.

3. Do rodzaju wykroczeń stosuj stopień i rodzaj kary. niesprawiedliwość odejmuje dzieciom wiarę w nieomyślność nauczyciela.

4. Żadne wykroczenie bez kary niech nie pozostaje, zwłaszcza skoro stało się jawnem. Nieposłuszeństwo przedewszystkiem cierpiane być nie powinno. Bez posłuszeństwa dziecię niczego się nie nauczy. A jak bytu społecznego podstawą jest ciągła uległość prawu, to szkoła niech nagina młode umysły wcześniej do tej uległości przez ściśle wymaganie posłuszeństwa. W życiu społecznem nieuległość prawu pociąga zawsze karę, nieposłuszeństwo w szkółce, również ten sam winno mieć skutek.

5. Czém wyższa kara, tém większą osłonić ją należy tajemnicą. Wiadomość o niej niech nigdy nie wychodzi za mury szkolne. Stąd to dawne przysłowie: żeby cię pieczono i smażono w smole, nie powiadaj co się dzieje w szkole. Na złej drodze jest dziecię, które śmiało i bez zaramienienia powtarza, co go niemiłego spotkało w szkole.

6. Kara i karcenie za naukę i postęp, gdy ten będzie na równi z uczniami ciążyć nauczyciela, miejsca mieć nie powinny. Dziecię temu nie winno, gdy ma słabe zdolności, lub gdy przedmiot i wykład dlań za trudny i nie zastosowany do jego wieku i rozwoju umysłowego.

VII.

O pierwszych lekcjach.

Pierwsze dwie lub trzy lekcje z uczniami poczynającymi są to raczej proste poufne rozmowy, mające na celu poznanie uczniów i zaprowadzenie pewnego między nimi porządku. O ile można najmniej tu powinno być formalności w tonie i wyrażeniach. Nauczyciel mówi językiem, do którego dzieci w domu nawykły, z pewną jednak delikatnością, a nawet może używać narzecza prowincjonalnego przechodząc nieznacznie do mowy wykształconej. Unika dziecinnych szczebiotania, lecz nie przemawia do dzieci jak do dorosłych. Używając do dzieci imion własnych: Oleś, Jaś, Gucio, Marynia, właściwszem jest niż traktowanie przez Ty lub Pan. Zapytując zwraca się nauczyciel do całej klasy, lecz wymienia po imieniu jednego z uczniów, który ma odpowiedzieć. Jeśli pytanie trudne, nauczyciel zwraca się z niem ku zdolniejszemu, aby jego dobra odpowiedź ośmieliła innych. Odpowiedź niedokładną nauczyciel poprawia w myślach główniejszych bez gniewu i krzyku, bo złe i błędne wysłownienie, jak wszelkie złe dopiero z czasem się poprawia.

Radzą niektórzy, aby na pierwszych lekcjach nauczyciel przyuczył dzieci do pewnych ruchów podług jego skinień, — a to posłuży do skierowania myśli i uwagi całej szkoły ku jednemu przedmiotowi. Gdy np. dzieci już zmęczone długiemi siedzeniem i jednostajnym powtarzaniem téj samej rzeczy, nauczyciel zawoła: Wstańcie! — rękę na ławkę, — rękę na dół, — podnieść prawą rękę, — podnieść lewą rękę i t. p.

A jeszcze lepszym środkiem ożywienia i rozrywki jest śpiew chórally. Mamy piękne pieśni religijne:

Kiedy ranne wstają zorze, — Boże z twoich rąk żyjemy, — Wszystkie nasze dzienne sprawy, — pieśni, do których dzieci w domu i świątyni przywykły. Klasa zmordowana, roztargniona zaczyna się poruszać, ziewa. Niech wszyscy razem zaśpiewają, a wnet porządek wróci i energia się ożywi. Ten sam skutek wywiera deklamowanie w głos jakich wierszy, odmówienie modlitwy, i t. p.

Nauka czytania i pisania zaraz na wstępie rozpoczęta, nim dzieci się rozpatrzą i zbiorą swą uwagę, nie będzie korzystna. Dość im na pierwszy raz pokazać w książce parę drzeworytów, wyjaśnić, coś zajmującego opowiedzieć, ułożyć kilka figur z pręcików podług rysunku, na tém zakończyć pierwszą lekcję.

Jeśli szkoła ma już uczniów starszych, oddziały wyższe, z którymi nauczyciel ma się jeszcze zająć, lepiej jest uczniów nowych, dzieci mniejsze uwolnić do domu, niż gdyby mieli darmo przez ten czas pozostać na swoich miejscach, nic nie robiąc; bo słuchając, czego nie rozumieją, mogą nawykąć do puszczenia mimo uszu tego co słyszą i do nieuwagi. To samo się stosuje i do nauki domowej.



Nim rozpocznie nauczyciel naukę z dziećmi, należy jeszcze parę lekcji poświęcić na wzwyczajenie ich do skupiania uwagi i kierowania jej na rzecz wyjaśnianą, tudzież na włożenie ich do użycia krédy, ołówka lub pióra. Będzie to dalszy ciąg tych ćwiczeń, od jakich pierwsza lekcja się rozpoczęła.

I tak: nauczyciel staje przed dziećmi, trzymając w ręce prawą krédę, ołówek lub pióro.

Dzieciom siedzącym w ławkach, lub jak w domu przy stole, przypomina co już wiedzą z pierwszych

lekcyj, która ręka prawa, która lewa i uczy jak należy trzymać w ręku kręde, ołówek lub pióro.

Dzieci mają przed sobą tabliczki drewniane i kręde, lub też papier i ołówek.

Nauczyciel. Patrzcie dzieci jak trzymam kręde (lub ołówek) w ręku? W jakiej ręce trzymam kręde (lub ołówek)?

Dzieci. W prawej.

Nauczyciel. A teraz w jakiej?

Dzieci. W lewej.

Nauczyciel. Weź Olesiu kręde w prawą rękę.— Weź w lewą rękę.— Podnieście wszyscy prawą rękę.— Podnieście lewą rękę.— Tak, dobrze!— Teraz uważajcie, gdzie prawa ręka, tam prawa strona na tablicy; a gdzie lewa ręka, tam także lewa strona na tablicy.

Następnie nauczyciel na szkolnej tablicy stawia na samym środku kropkę.

Nauczyciel. Co ja tu postawiłem na tablicy?

Dzieci. Kropkę.

Nauczyciel. Gdzie tę kropkę postawiłem, u dołu czy u góry? na prawo, czy na lewo.

Dzieci. W samym środku.

Nauczyciel. Dobrze. A teraz stawiam jeszcze dwie kropki, jedną u góry, a drugą u dołu. Ileż kropek jest na tablicy?

Dzieci. Trzy.

Nauczyciel. Mieciu pokaż, która kropka u góry? która u dołu? która w pośrodku.— Stasiu, policz, wiele tu kropek?— Dobrze, trzy.— Otóż wszystkie ścieram. Postaw że je tak samo.

Nauczyciel przyzwyczajają dzieci stawiać kropki w linii prostej jedna pod drugą w równej odległości. To samo dzieci uczynią na swych tabliczkach lub na ka-

jetach, a to wprowi ich do mierzenia odległości na oko.

Teraz postępuje dalej.

Nauczyciel. Oto jest kropka w samym środku:— a ta druga po której stronie?

Dzieci. Po prawej.

Nauczyciel. A ta trzecia po której?

Dzieci. Po lewej.

Nauczyciel. Więc mam znowu, ile kropek?— gdzie leżą?— Władziu pokaż kropkę po lewej stronie— pokaż po prawej.— A ta gdzie leży? i t. d. Jasiu ze-trzyj i napisz wszystkie tak samo. Napiszcie i te, jakie już umiecie stawiać: oto kropka w środku,— od niej 2-a u góry,— 3-a u dołu,— 4-a na prawo,— 5-a na lewo. Dopełniam jeszcze cztery kropki, które nazywam: u góry na prawo, u dołu na prawo, u góry na lewo, u dołu na lewo.

• • •
• • •
• • •

Mam więc kropek wiele? policzyć i nazwać podług miejsc, na których leżą.

Te ćwiczenia powtarzają się w tymże porządku do-tąd aż każde z dzieci potrafi samo napisać, nazwać podług miejsca i policzyć wszystkie 9 kropek. Na kajetach zaś lub tabliczkach piszą je dzieci za dyktan-do: kropka w pośrodku,— kropka u góry,— kropka u dołu i t. d.

Tu nauczyciel osiąga naraz wiele celów. I tak:

1. Dzieci nabywają swobodnych ruchów w ręku, a razem przywykają myśl i uwagę kierować według woli.

2. Przywykają siedzieć według prawideł przy stole lub ławce,--- nie kładą się piersiami, nie nachylają się, trzymają podług prawideł kajet lub tabliczkę, rękę i pióro lub ołówek. Co wszystko nader ważnem jest dla zdrowia, a nabywa się daleko łatwiej przy tych pierwszych ćwiczeniach niż później, gdy trudniejsze przedmioty zajmą całą ich uwagę. A przyuczysz zaraz od początku dzieci prosto siedzieć, trzymać rękę i t. p. oszczędzimy sobie na przyszłość wiele czasu i nie będziemy zmuszeni powtarzać tych samych uwag.

3. Dzieci uczą się poruszać rękę, że tak powiem, w takt, co jest nader potrzebnem w nauce pisania według metody amerykańskiej uznanej za najlepszą. Ściśle miara w poruszeniach ręki, oto tajemnica pięknego i śpiesznego pisania. Jak w tańcu tak w podobnem piśmie zasadą jest takt. Rzadko kto ucząc się według tej metody źle pisze.

4. Stawiając kropki w różnych kierunkach, dzieci przygotowują się po trochu do rysunku, potrafią bowiem w tychże kierunkach prowadzić linje. Niech więc naprzód łączą kropki linjami o ile można kształtnymi i prostymi przecinającymi się w różnych miejscach. A to kreślenie linii wprawiając rękę i oko będzie dla nich początkiem nauki rysunku.

5. Dzieci nieumiejące jeszcze liczyć, najłatwiej na tych 9-ciu kropkach uczą się rachować i rozumieją pierwsze liczby, które mają cyframi wyrażać.

Tak więc te 9 kropek, są, że tak powiem, węzłem, z którego nauczyciel wychodząc, rozpocznie wykłady pierwszych przedmiotów najdostępniejszych dla dziecięcia mianowicie, pisania, rysunku i liczenia.

Z nauką pisma łączy naukę czytania.

VIII.

O łączności nauki pisma z nauką czytania.

Powszechnie naukę czytania rozpoczynano uprzednio i daleko wcześniej przed nauką pisma. Lecz nowsza racjonalna metoda z korzyścią używana przez Scheera Szwajcarskiego pedagoga, każe łączyć najpierwszą naukę czytania z pismem. Dla czego? Bo ta metoda polega na tymże sposobie, którym pierwsi wynalazcy sztuki pisania postępowali, nim doszli do rozłożenia wyrazów na sylaby, sylab na głoski, i dla tego tę metodę możnaby nazwaćby *historyczno-głosową*. Tak więc z drogi scholastycznej, sztucznej, zwracamy się na drogę naturalną, śledząc w każdym wyrazie pierwiastkowe dźwięki, których nie wiele, a z których składa się każdy wyraz.

Łącznie z nauką czytania prowadzona nauka pisma i pierwsze wzięcie się do niego już będzie pewną dla dzieci zabawką, przyjemnie je rozerwie i zachęci.

Do nauki pisma nauczyciel może przystąpić po o-wych ogólnych ćwiczeniach odbytych w ciągu kilku pierwszych lekcji. Rozpoczyna ją od pisania laseczek wchodzących w skład naszych liter.

Tu również nie trzeba się spieszyć. Niech dzieci dobrze wprawia rękę do kreślenia tych pierwiastków pisma. Niech sobie przyswoją raz na zawsze prawidłę prostego trzymania się, dobrego ułożenia ręki, pióra i kajetu. Brak bowiem tego ułożenia w samym początku, ileż później zabije czasu nauczycielowi zmu-

szonemu nieustannie poprawiać pod tym względem uczniów, a najczęściej już bezskutecznie.

Nauczyciel każdą łaseczkę winien kreślić przed uczniami na tablicy, uczniowie zaś niech kreślą te same na kajetach według jego skinień i w pewien takt. Następnie czynić to będzie jeden ze starszych lub zdolniejszych uczniów, zastępując nauczyciela. Nim jednak dzieci nabiorą wprawy w kreślenie liter, dobrze jest mieć pod ręką kilka alfabetów mniejszych i większych ruchomych t. j. każdą literę osobno na tekturce odbitą, z których niech układają sylaby i całe wyrazy według tej metody historyczno-głosowej, jaką tu z kolei wyłożymy.

IX.

Ćwiczenia głosowe.

Jednocześnie z nauką pisania, nauczyciel rozpocznie z uczniami ćwiczenia głosowe.

A naprzód przystąpi do wyjaśnienia 10-u samogłosek: a, e, i, o, u, y, tudzież ą, ę, é, ó, które będzie im pisał z kolei na tablicy, lub wywiesi każdą odbitą na tekturce i wyjaśni w ten sposób:

Nauczyciel. Uważajcie dzieci— jak wymawiam pierwszą samogłoskę, którą tu widdzicie: *a!* nazywam ją samogłoską, bo sama się wymawia bez dołączenia innego dźwięku.

Olesiu, wymów tę samogłoskę, Władziu powtórz i t. d.

Wymawiam drugą: *e!* którą tu wam piszę (lub stawiam na tekturce) powtórz Józiu, Stasiu, Brońciu.

Wymawiam trzecią: *i!* którą tu piszę (lub stawiam). Powtórz Michaś, Jędrus.... kolejno powtórzcie, ty 1-ą, następny 2-gą, trzeci 3-cią. Pierwsza ławka 1-ą, druga ławka 2-ą, trzecia ławka 3-ą. Cała klasa powtórz 1-ą, 2-ą, 3-ą, (klasa mówi za wskazaniem *a, e, i*.)

Następnie nauczyciel wymawia najprostszy wyraz na *a* kończący się, lub zaczynający się od *a*.

— Uważajcie dzieci, jaka tu samogłoska w końcu, gdy mówię: *ja,—ja-a-a*. Władziu, Józiu, Stasiu.. A gdy wymawiam: *ma-ma-a-aa, A-dam, Aaa-da-a-am*, i t. d.

— Wiele razy tu słyhać *a*, gdy mówię: *ja*; wiele razy, gdy mówię: *ma-ma, A-dam, A-ka-cja* i t. d.

Podobnie nauczyciel wymawia najprostszy wyraz kończący się na *e*, lub zaczynający się od *e*, *te-ee swe-ee*.

— Jaka tu brzmi samogłoska, Olesiu, Michasiu, Stefciu... A jaka gdy mówię: *E-wa, E-wie, je-dze-nie*. Ile razy słyhać *e* gdy mówię: *E-wie, je-dze-nie*, i t. d.

Podobnie uczy wymawiać *i*, i bierze wyrazy mieszczące *i*,— *ci, grzmi, dzi-ki, bi-tni*....

W końcu dobięra wyrazy, w których te trzy samogłoski mieszczą się razem: *za-le-cić, pi-sa-nie, sprawie-dli-wi*.

— Jakie tu słyhać samogłoski, gdy mówię: *zale-cić?* A jakie gdy mówię: *pi-sa-nie, nie-dzi-siej-sza, naj-daw-niej-si*....

— Ile razy tu brzmi *a*? Ile razy *e* i t. d.

W końcu nauczyciel przechodzi podobne ćwiczenia głosowe z następnymi samogłoskami *o, u, y*, i nareszcie z samogłoskami: *a, e, ó, é*, przybierając nie po trzy, lecz po jednej i wciąż powtarzając poprzednie. Inaczej łatwo się dzieciom w głowach pomieszają.

Cała rzecz zależy na tém, aby dzieci przyswoiły sobie gruntownie tak brzmienia samogłosek w różnych wyrazach, jakoteż poznały różne ich kształty w piśmie i druku.

X.

O rozłożeniu wyrazu na sylaby.

Nie będzie zbyt cennym gdy nauczyciel, kilkakrotnie i przez kilka lekcji jedna po drugiej powtórzy w podobny sposób powyższe ćwiczenia głosowe z samogłoskami. Przy każdym powtórzeniu będzie miał czas i sposobność przydać coś nowego, a raczej wykazywać i tłumaczyć je coraz z innego stanowiska. Widzieliśmy, że nauka tych samogłosek zaczyna się od napisania każdej na tablicy (lub wystawienia na teksturze) w kształtach pisanych. Następnie wystawia je w kształtach drukowanych— naprzód mniejszych czyli zwyczajnych: *a, e, i*, i t. d. Gdy je dobrze zapamiętają, bierze je w kształtach dużych czyli początkowych *A, E, I*, i t. d.

Przypuśćmy, że po kilku lekcjach dzieci dobrze spały wszystkie kształty tak w piśmie jak w druku dziesięciu samogłosek, umieją je napisać, a co wię-

ksza i najważniejsza, że przy wymówieniu każdego wyrazu, wymieniają jakie samogłoski się w nim mieszczą i ile razy się w nim powtarzają. Po tém wszystkiem nie pozostaje, jak przystąpić do wytłumaczenia sylab i dzielenia wyrazu na sylaby. A to już pójdzie bardzo łatwo, i rzecz ta, której zrozumienie przeciąga się niekiedy do lat ostatnich nauki szkolnej,— gdyż dzieci złą metodą uczące się czytania, nie prędko nawykają do dobrego dzielenia wyrazów na sylaby, tu się całkowicie prawie załatwia. I tak:

Przypuśćmy, że nauczyciel robi jeszcze jedno powtórzenie powyższych ćwiczeń co do samogłosek.

Nauczyciel. Uważcie teraz, dzieci— każde osobne brzmienie, w którym się mieści jedna z samogłosek, nazywa się *syllabą*. Ile w wyrazie samogłosek, tyle tam sylab czyli brzmień oddzielnych. Słuchajcie, *ja* ile tu jest sylab?— Jedna— Dla czego?— Bo w tém *ja*, jedna tylko samogłoska *a*.— *A-dam*, ile ma sylab i dla czego?— *An-to-ni*,— *Krakowianie*,— *Poznań-czykowie*,— *Konstantynopolitanie*. i t. d.

Nauka rozdzielania na sylaby nader ważna, a nawet dość trudna. Wcześniej więc już przy tych ćwiczeniach głosowych niech dzieci rozpoczną ją,— i tu jedynie zdolni będą wprawić ucho do dzielenia wyrazów na sylaby i do dobrego przenoszenia, w czém nieraz popełniają błędy ludzie skończonj nawet nauki.

XI.

Wyłożenie spółgłosek głosowe

i piśmienne.

Gdy już dzieci oddziela dobrém wymówieniem każdą pojedynczą sylabę w każdym wyrazie i wymięnią samogłoskę tej sylaby, wprost już wtedy idzie się do poznania spółgłosek tak pojedynczych jako i złożonych. Nauczyciel uwydatnia naprzód głosem obecność dwóch lub trzech kolejnych spółgłosek w sylabach:

ba-be-bi-bo-bu-by.

ca-ce-ci-co-cu-cy,

da-de-di-do-du-dy.

Nauczyciel. Uważcie dzieci, co tu wymawiam w tych sylabach: *ba-ba*?— Co tu za samogłoska brzmi z tych, które już poznaliście?— Dzieci odpowiedzą: *a*.

— A w sylabie *be*?— Brzmi *e*.— A w *bi*?— A w *bo*, i t. d.

Nauczyciel. Oprócz samogłosek *a, e, i*... Co w tych sylabach słyszycie i wymawiacie?— Słyszycie dźwięk *bbb*, który się wymawia wargami. Ten dźwięk pisze się tak: *b*. Sam się nie da wymówić, tylko wspólnie z samogłoską i stąd nazywa się *spółgłoską*. Stasiu wymów tę spółgłoskę *b*, łącznie z samogłoską *a*,— Dobrze, *ba*.— Józiu wymów z samogłoską *e*.— *be*.— Władziu z sam. *i*, następny z sam. *o*, i t. d.

Nauczyciel. Uważcie dzieci, znowu, co brzmi w tych sylabach: *ca-ca*? jaka tu samogłoska? A w sylabach *ce*? A w *ci*? A w *co*? i t. d.

Oprócz samogłosek *a, e, i*, i t. d. co tu nadto słyszycie i wymawiacie?— Dźwięk, ccc... który się wydaje przyciśnięciem języka do zębów ccc... Ten dźwięk czyli ta spółgłoska wymawiana łącznie z którąkolwiek samogłoską pisze się tak: *c*.

Olesiu wymów tę spółgł. *c* łącznie z sam. *a*, następny z sam. *e*, i t. d.

Naucz. Uważcie dzieci, co brzmi w sylabach które tu wymawiam: *da-da, de, do, du, dy*, oprócz znanych wam już samogłosek: *a, e, o, u, y*.

— Brzmi dźwięk ddd, który wymawiam przyłożeniem języka do zębów górnych. Otóż to jest spółgłoska *d*, którą piszę tak: *d* lub *d*.

Nad temi trzema spółgłoskami nauczyciel dla położenia fundamentów znajomości spółgłosek zatrzyma się nieco dłużej, da poznać jak się wymawiają po samogłoskach: *ab, eb, ib*... a potem łącznie przed i po samogłoskach, i w różnych połączeniach: *bab, bac, bęc, dqb, dba* i t. d.

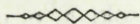
Następnie zmiekcza je, dając krótką, (*bić, być*), lub stawiając *i*, jeśli przed samogłoską: *bie-da, cie-bie, ba-bie*...

A dalej ułoży z nich kilka wyrazów łatwych, które uczniowie rozbiorą na pojedyncze głoski, ustawiają z tabliczek, lub napiszą w należyтым porządku— *ba-ba, ba-bę, bę-dę, bę-dą, bę-dą-cy, dę-by*.

Jakaż to dla nich radość, że już umieją złożyć i napisać jakieś wyrazy zrozumiałe. Wtedy można przybierać dalej po jednej z następnych spółgłosek, *f, g, h, j*... a to podą łatwość układania coraz więcej i zrozumialszych wyrazów.

W końcu takąż drogą nauczyciel tłumaczy i wyjaśnia spółgłoski złożone: *ch, cz, rz, sz, dż, dź*, robiąc ciągle powtórzenia od najpierwszych już znanych.

Przy powtórzeniu, podobnie jak to widzieliśmy na samogłoskach, coraz posuwa się dalej, to je pisząc i dając do pisania, to wskazując je w druku tak mniejsze jako i duże i kombinując w coraz inne wyrazy, z początku o ile można prostsze, a później przy następnych powtórzeniach w coraz trudniejsze i bardziej złożone, a nawet w całe zdania i maxymy.



Tą drogą postępując, nauka abecadła przestaje być suchą, bo zamiast mordowania dzieci jednostajnymi wciąż składami, ucząc głosek, uczy naraz czytania, pisania i najważniejszej nauki—analizowania, to jest rozkładania wyrazów na składowe jego części—na sylaby, a sylab na głoski czyli litery. Tą drogą nie inną postępowali zapewne pierwsi twórcy sztuki pisania. Dzieci wciąż tu zajęte, ciekawe; myśl ich wciąż w ciągłym ruchu, umysł na chwilę nie przestaje być czynnym. A cała nauka zamienia się w ożywiony dramacik.

Niektórzy twierdzą, że dawniejsza metoda, to jest mechaniczne składanie sylab i wyrazów prowadzi do lepszej znajomości ortografji; że mechanizm i praktyka winny poprzedzić rozumowane poznanie składu każdego słowa, jak każda teoria idzie zawsze po praktyce.

Lecz rozbiór dokładny i uważny głosów, z których się składa jaki wyraz, wyśledzenie pierwiastkowych jego dźwięków, czyż niewykazuje krótszą drogą jakich gdzie liter użyć należy? Tu ucho nauczone i przywykłe rozkładać wyraz na właściwe dźwięki najdokła-

dniejsze poda podstawy ortografji, gdy tymczasem zwykle elementarze składowe nie prowadzą do tego. A dodajmy nadto, że w liczbie składanych sylab mieszczą się niekiedy tam tak potworne, jakich nie cierpi nasz język, (np. di, ly, ti, ri, zi, rzi i t. p.). Wszakże twórcy ortografji zwykle dziś nie inną drogą, tylko przez analizowanie dźwięków, dochodzą do swych odkryć.

Mechanizm wprowadzie, a raczej praktyczna wprawa, jak w jednej tak i w drugiej metodzie jest rzeczą nieodzowną; lecz ten mechanizm bez końca w metodzie dawniej zabija zupełnie myślenie; w metodzie zaś nowszej, głosowej, jest rzeczą dodatkową, pomagającą do przyswojenia sobie tego, co rozwaga i myśl odkrywa.

A tak pomijając już, że ta metoda w krótszym czasie łatwiej uczy dzieci czytać, ale jej zaleta daleko jeszcze większa polega na tém, że rozwija od początku dar myślenia, zastanawiania się nad temi dźwiękami, które dotąd wymawiało dziecko po tysiącokrotnie bez myśli.

Dzieci ucząc się zwyczajną starą metodą potrzebują miesiąc lub dwa na poznanie samego alfabetu. Składanie zaś sylab do roku się przeciągało; gdy tymczasem według wyłożonej tu metody w przeciągu 3-ich do 5-ciu miesięcy, nauczą się poprawnie, choć jeszcze dość wolno czytać, rozbiorą na sylaby, złożą i napiszą podyktowane wyrazy i łatwiejsze zdania:— napiszą dość ortograficznie o ile to da się uczynić bez znajomości zasad grammatyki.

Według stariej metody, długo przeciągający się mechanizm, prowadzony bez rozumnych podstaw, od początku zabijał myślenie w dzieciach, które przywykły

patrzyć na książkę, jako na rzecz przykrą i nudną, przy której tylko postrach kary je utrzymywał.

Według zaś nowszej metody, ćwiczeniami dzieci kieruje ciągle przytomny i rozumny nauczyciel. Tam najczęściej same sobie zostawione większą połowę dnia śleczwały nad składaniem lub czytaniem zadanych kilkunastu wierszy, w których przekręcając wyrazy, opuszczając znaki, nic, lub co gorsza, źle rozumiały. Tu nauczyciel łącznie z dziećmi pracuje, ale praca jego i uczniów ogranicza się na 2-ch lub 3-ch godzinach, gdy reszta dnia da się na korzyść ich fizycznego i moralnego rozwoju zużytkować.

Nauczyciel w nagrodę użycia tej metody będzie miał w swój szkółce dzieci chętne i gotowe go zawsze słuchać z uwagą, nawet tęskniące do elementarza, którzy im nie prędko, bo już przy końcu całkowitego wykładu spółgłosek, jakby w nagrodę ich pilności i postępu, wszystkim do rąk rozda.

Nie równie większe jeszcze z tej metody odniosą korzyści dzieci. I tak:

1. Ucho ich nabędzie wprawy w rozkładaniu wyrazów na właściwe pierwiastki czyli dźwięki,— na sylaby, a sylab na głoski.

2. Oko ich i ręka ułożą się odrazu do pisma.

3. Język ich nauczy się wyraźnego wymawiania dźwięków mowy.

A jak ucho, oko, ręka i język, tak w ogóle po-
cznie się rozwijać w nich *uwaga*, ten zmysł duchowy, bez którego żadna w uczniu władza nie rozwinie się i nie wzbogaci samodzielną wiedzą.

W końcu uczynimy tu jeszcze uwagę, że wykład podobny lubo łatwy i jakkolwiek tu w króciutkim pobieżnym przedstawiony zarysie, nie ma być pośpieszny. Przybierając codziennie jedną głoskę i po-

wtwarzając zawsze od początku w sposób coraz inny i coraz bardziej skombinowany, nauka ta może przeciągnąć się, jak rzekliśmy, kilka miesięcy. A każda lekcja obejmie:

1. Ćwiczenia głosowe i układanie tychże dźwięków z tabliczek, czyli liter ruchomych.

2. Pismo tych samych głosek, pojedynczo i w połączeniu, czyli w sylabach i wyrazach.

3. Czytanie tak tego co dzieci napiszą lub ułożą, jako też czytanie na elementarzu, gdy już dzieci przeszły wszystkie w sposób wyłożony głoski i udarowane zostały elementarzem. Wtedy to właśnie dopiero nauczyciel przedstawi i uwidoczni im wszystkie głoski w porządku kolejnym (alfabetycznym), jak jedne stoją po drugich w elementarzu. Dzieci w tymże porządku napiszą je w kajetach i poznają w różnych kształtach. Zresztą, już one im nie obce i dla tego uczyć się ich nie będą potrzebowały.

XI.

Uzupełnienie I^{go} roku nauki.

Po 3-ch lub więcej miesiącach, gdy dzieci dostały już do rąk elementarzyk, czemuż ich do końca roku zatrudnić? Co dać do czytania? Na to nie trudna odpowiedź. W każdym bowiem lepszym elementarzu znajdują wiele pięknych rzeczy, które im posłużą do wprawy według powyższej metody i porządkiem

wskazany, kształcąc zarazem ich serce i umysł. A to wystarczy do końca 1-o roku nauki.

Rzecz jasna, że w początku dziecię ciąglej treści tego co czyta jeszcze nie pochwyci, bo czyta zbyt wolno i całą uwagę wyteża na to, aby czytając, łączyć pojedyncze dźwięki czyli głoski w sylaby, a te w całe wyrazy, lub też pisząc za dyktando, każdy wyraz rozłożyć dobrze na pojedyncze sylaby, a te na głoski.

Tak więc wyraz jeden po drugim zwolna wymawiany lub pisany— oto summa jego wiadomości na samym wstępie. Myśl, jak rzekliśmy, dziecięciu jeszcze nie dostępna; a zatem nie zdania, ale wyrazy go zajmują. Zdania i to bardzo proste następują dopiero po wyrazach. A nadto, naprzód idą wyrazy dwusylabowe, potem trzy i wielosylabowe, i coraz trudniejsze w swym układzie. Tak też właśnie ułożony bywa każdy lepszy elementarz.

Lecz żeby i ten czas nie pozostał bez korzyści dla myśli, nauczyciel niektóre z tych wyrazów wyjaśni ustnie, zapyta o ich znaczenie lub ułoży w zdanie. Dotknie więc i tego i owego, lecz jeszcze bez systematycznego porządku, jedynie dla rozbudzenia śpiącej myśli dziecięcej, dla rozruszania jej. Będzie to jakby przegrywka po różnych tonach, jakby strojenie instrumentu.

Ponieważ dzieci z domu wynoszą mnóstwo niepoprawności grammatycznych, prowincjonalizmów dla nich samych niejasnych, na to wszystko nauczyciel zwróci pilną uwagę, kierując wciąż ich językiem, prostując błędy i ucząc coraz nowszych wyrazów. (*) A tak

(*) Dzieci źle np. kończą jakiś przypadek mówiąc: *dniów i noców, kalamarzów, piórów*; albo źle zgadzają słowo z subjektem mówiąc: *owce utonęli, kwiaty powiędli, bracia po-*

obok mechanicznej wprawy w czytanie i pisanie, będzie zawczasu kształcił ich język i przygotuje do jasnego i poprawnego wyrażania się, lubo ta rzecz przeciąga się znacznie po za kres początkowej nauki.

Po takiem ogółowem dotknięciu różnych rzeczy, po téj jak rzekliśmy przegrywce 1-o półrocza, w 2-m półroczu rozpoczyna się czytanie zdań łatwych, ale treści ciąglej.

Lecz nim przystąpi do téj pracy, gdzie nie tylko na wyrazy, ale i na myśli zwracać się winna uwaga dzieci, wyjaśni im znaczenie ważniejszych znaków pisarskich, bez poznania których czytanie treści ciąglej nie byłoby zrozumiałem.

Następnie rozpocznie czytanie ciągle od rzeczy znanych, od Modlitwy Pańskiej, Pozdrowienia Anielskiego, od Wierzę w Boga i Dziesięcioro,— co zwykle dzieci umieją już z domu, ale często z błędami i mylnie; nauczyciel więc zwróci na to uwagę, poprawi, wyjaśni.

Gdyby zaś dzieci tych modlitw nie umiały, będą teraz miały sposobność douczyć się równie jak naucza się kilku innych, jakie są u nas w zwykłym użyciu. Resztę czasu, jaki do końca roku pozostanie, zapełni nauczyciel przeczytaniem z elementarza piękniejszych powiastek, nauczek obyczajowych i wierszyków, które mogą posłużyć nawet do pamięciowego wyuczenia się.

Jeszcze jedno, nader ważne dla rodziców i w ogóle kierujących początkową edukacją, ostrzeżenie. Uważalibyśmy za rzecz niezbędną, przez cały ciąg téj me-

marty; albo niewłaściwie używają rzędu przyimków, mówiąc: *bez pole* pobiegł do lasu *przez siekiery*, lub nareszcie przekręcają różne wyrazy, np. *kole płotu skika*, zamiast koło płotu skacze.

chanicznej wprawy 1-go roku nie obciążać słabiej jeszcze uwagi dziecięcej wielu naraz przedmiotami wymagającymi znacznego napięcia myśli, z wyjątkiem takich, jak rysunek, lekkie powiastki, wierszyki, które urozmaicając pracę, odświeżają umysł dzieci, ale nie morderują. Tak więc opowiadania systematyczniejsze, początki obcych języków, jakeimi często rodzice na wstępie obalamucają słabe jeszcze umysły dzieci i nie pozwalają się im właściwym porządkiem umocnić, niech będą odłożone przynajmniej do drugiej połowy początkowego kształcenia. Nawet z arytmetyki w tym 1-m roku niech z jednym dziesiątkiem nie więcej, odbywa nauczyciel działania. Nie wiele z początku a gruntownie, to umocni uwagę dziecięcia, rozwinie jego pojęcie.

XII.

Rok 2^{gi} i 3^{ci} nauki początkowej.

Nie wielkaby to była korzyść dla dzieci, gdyby poduczyszy się cokolwiek czytać i pisać, chciały ograniczyć tym pierwiastkowe swe kształcenie. Bo nawet w samém czytaniu i piśmie nie wieleby postąpiły, gdyby inne przedmioty jednocześnie nie rozjaśniały ich umysłu, nie wzbogacały pamięci.

Z następnym więc rokiem 2-m nauki początkowej, rozpocznie nauczyciel ciąg opowiadań o przedmiotach najniezbędniejszych w życiu człowieka i w stosunkach

społecznych. Nie będą to ściśle wykłady naukowe, lecz tylko popularne zapoznanie dzieci żyjącem słowem, w ciągu 2-ch lat następnych, z różnemi wiadomościami. A główny cel tych opowiadań będzie: pomnożenie wyobrażeń i rozwój umysłowy, a jednocześnie wykształcenie i rozwój mowy własnej w dzieciach. A jedno i drugie wzmacniając i obudzając do działania siłę myślenia, wiele ułatwi i uzupełni postęp w nauce czytania i pisma.

Czytanie ciągłej treści w roku poprzednim tyczyło się wszystkiego razem i nie wszegóło jeszcze nie rozwijało. Lecz w 2-m roku nauki, dzieci stają się zdolne objąć myślą małe opowiadania. Te więc nauczyciel rozpoczyna, a treścią ich będą: 1) Obrazy z Pisma świętego i Historji krajowej. 2) Wiadomości o ziemi i świecie, o słońcu, księżycu, gwiazdach i zjawiskach meteorologicznych, tudzież o mieszkańcach kuli ziemskiej, o zwierzętach, roślinach i innych płodach przyrodzenia mianowicie kraju własnego. I nareszcie w 3-im roku nauki, wiadomości z gospodarstwa wiejskiego, ogrodnictwa, pszczolnictwa, leśnictwa, dla szkółek wiejskich; tudzież wiadomości z technologii, o fabrykach, przemyśle i handlu, dla szkółek miejskich.

XIII.

Uwidocznienie tych opowiadań na rysunkach i w naturze.

Pojęcia najoderwańsze rozpoczynają się od wrażeń zmysłowych. Najpierwsza nauka dzieci winna być uwidoczniana przed ich zmysłami, mianowicie przed

zmysłem wzroku wystawiana w obrazach, na rysunkach, lub w naturze. Najwyższe prawdy nasz Boski Nauczyciel uzmysławiał w obrazowych porównaniach i przypowieściach. Dusza dziecięcia karmi się uzmysłowieniem. Nie łatwo dziecię zapamięta np. pięć z kolei wymówionych nazwisk, lecz wymieniając nazwiska wskazujemy mu osoby, a w krótko każdą osobę wymieni, po nazwisku. Spróbujmy dwóm chłopcom jednakich zdolności opowiedzieć ten sam wypadek, jednemu pokazując go na drzeworytach, drugiemu tylko słowami, a wtedy ocenimy w zupełności ważność uwidocznienia opowiadań.

Zwróćmy więc uwagę i oczy dzieci na zmysłowe, widzialne naprzód przedmioty, bądź w naturze, bądź w sztuce, a prostymi pytaniami wydobydziemy z nich pierwsze wyrazy i zdania;— dzieci przemówią, a to będzie znakiem budzącego się w nich ducha, rozwikływania się wyobrażeń i pojęć. Obudzenie się zaś ducha w dziecięciu ułatwi naukę czytania i pisma, a jednocześnie wpłynie, jak to już nadmieniliśmy, na wzbogacenie ich języka i wykształcenie mowy własnej.

Mamy w naszej literaturze dziecinną wiele pismek ilustrowanych. Nauczyciel może i powinien robić między niemi wybór, stosując się do stopnia wyobrażeń i usposobienia dzieci. Lecz najważniejszą dla nich książką jest życie rzeczywiste i natura. Jednocześnie jak z malowanymi przedmiotami, niech ich znajomi z rzeczywistością, a ukazywanie tej ostatniej ułatwi zrozumienie pierwszych; i odwrotnie, wyjaśnianie przedmiotów w obrazkach i budzenie tym sposobem śpiącej jeszcze imaginacji dziecięcej, zacieka- wi je i skłoni do zastanawiania się nad temiż przedmiotami w naturze. Dziecię, widząc np. malowanego

lwa, małpę, słonia lub murzyną i słysząc o nich ciekawe opowiadania, zapagnie oglądać je w naturze. Widząc na rysunku narzędzia i prace rolne, z jakimże interesem zechce oglądać to samo w domku swego ojca lub sąsiada.

Tą drogą prowadzone dzieci nie zerwą z naturą i życiem rzeczywistym, owszem zamilują je, pokochają naturę. Tymczasem dotąd edukacja wiejska i w ogóle elementarna jakże była prowadzona? Otóż prócz nędznego czytania, pisania bez ortografii i trochę rachunku, nic więcej nie wlewała do duszy dzieci, a bałamucąc tą odrobiną nauki, oddzielała je od natury i rzeczywistości.

XIV.

Warunki dobrego opowiadania.

Dar opowiadania jest niezbędnym przymiotem nauczyciela początkowego. Dzieci lubią więcej słuchać opowiadań niż czytać je w książce; czytanie bowiem jeszcze je męczy, a nawet nie całkiem dla nich zrozumiałe, zwłaszcza gdy przedmiot im nieznany. Żywe słowo, to najpraktyczniejsza metoda przelania wiadomości do duszy dziecięcej. Dzieci słuchając opowiadań uczą się rozumieć to co słyszą.

Nie dość tego, rzecz słyszana z kolei niech czytają w książce, a tak każdy obraz znany im z opowiadania zajmie ich zamknięty w druku. Pokochają więc książkę.

Już w 3-m roku można od nich żądać, aby przedmiot słyszany i dobrze pojęty, o którym czytały w książce drukowanej, co do myśli główniejszych ułożyły w pismo, mając tu na względzie nie tyle rozciągłość opowiadania i jego szczegóły, — bo w kilku zdaniach niech rzecz zamykają, — jak raczej: 1^e kształtne napisanie; 2^e ortograficzne z zachowaniem znaków przestankowych.

Tu widzimy, że całe powodzenie dzieci co do tego przedmiotu w zupełności zależy od nauczyciela. A więc podajemy niektóre uwagi, jakimi ma się kierować.

Prawdziwie pedagogiczne opowiadanie zależy na tém:

1^e Aby było treściwe i łatwo utrwalalo się w pamięci dzieci.

2^e Aby dzieci słuchając opowiadania do końca, mogły spamiętać jego początek i środek.

A zatem niech szczegóły nie przeciążają i nie zaciemniają całości. I odwrotnie, usunięte szczegóły żeby nie uczyniły opowiadania zbyt cicho osłabionym.

Wogóle takowe opowiadanie powinno żywo zajmować uwagę dzieci, a zatem o ile można, winno być obrazowe. Rzecz cała niech będzie wystawiona w obrazach oddanych jasnymi i żywymi słowy nauczyciela. A dobrzeby było jeszcze niektóre rzeczy dzieciom ukazać w rysunkach i drzeworytach.

A będzie opowiadanie jasnym i obrazowym, gdy nauczyciel nie tylko rzecz spamięta, lecz ją w sobie samym przerobi, własne dobierze wyrażenia, i że tak powiem, przetopi ją w swoim duchu. To nabywa się tylko wprawą, a ułatwi sobie nauczyciel tę pracę, gdy sam całą rzecz napisze w treści i kilka razy powtórzy.

Tu znowu powtarzamy, że tylko główne fakta niech odmaluje najsilniej, imiona własne i wyrażenia stano-

wiając istotę opowiadania wypowie dobitnie, lub wypisze wyraźnie na tablicy. Następnie zwróci się do uczniów z zapytaniami o te fakta, imiona i wyrażenia; a w końcu stopniowo uzupełni rzecz wyjaśnieniem szczegółowszym tych faktów, imion i t. d. jako i nowymi pytaniami zwróconymi do uczniów.

Zbyt wiele naraz wypowiedzianych szczegółów nie utrwała się w dziecięcej pamięci, cała budowa długiego opowiadania — runie. Nie wiele a mocno na początku, a na tym fundamencie można z czasem wznosić okazałe gmachy nauki.

Opowiadania takowe i obrazy mogą być odosobnione między sobą, gdyż one w przyszłości dopiero mają stanowić materiał do ułożenia całości nauki, jaką dojrzewający umysł uczniów z czasem zdolny będzie objąć. Są one jak pojedyncze wyrazy, z których ma się ułożyć myśl i wypowiedzieć całe zdanie.

Tu może przełknąć się niejeden nauczyciel wiejski, który nie wie skąd naraz tyle posieć wiadomości? Lecz te wiadomości, o jakich nadmieniliśmy, znajdują się nierzadko już to w książkach do czytania dla dzieci, już to w popularnych wykładach. A nadto dodajmy, że te opowiadania nie będą ściśle naukowe, lubo prawdziwie sprzeciwiać się nie powinny, rozumowania i dowodzenia z nich wyłączone, gdyż te nie przylgnęłyby do główek dziecięcych. Łatwo je więc nauczyciel poprowadzi, skoro ile tyle sam obeznany z Historją Ś-ą i krajową, z geografją i kosmografją, z historją naturalną, z pracami wiejskimi, z technologją, z różnymi rodzajami przemysłu i t. p. Nadto niech ma pod ręką: Historję Ś-ą K. Brodzińskiego, Geografję Seredyńskiego, Kosmografję An-czyca, Estkowskiego Nauki Wiejskie, lub Dmochowskiego Gospodarstwo domowe, jakkolwiek Historję naturalną, Technologję i t. p.

Ton tych opowiadań niech będzie to poważny, jak np. w Historji Ś-ój i krajowej, to żartobliwy i wesoły, jak w kreśleniu charakterów zwierząt lub obyczajów różnych ludów, już nareszcie niech ożywia się widokami korzyści, jak w rzeczach gospodarstwa wiejskiego i przemysłowości. Słowem, niech będzie zastosowany do treści i celu opowiadania.

Wogóle jednak jakkolwiek te opowiadania mogą zajmować i bawić, przecież będą wymagały zebrania uwagi dzieci i nateżenia myśli; dla tego niech się odbywają w godzinach rannych przy świeżej jeszcze uwadze.

XV

Łączność nauki czytania i pisma z opowiadaniem.

Jak ćwiczenia głosowe, t. j. rozkładanie wyrazów na składające je dźwięki, poprzedzały czytanie tych wyrazów i pismo, tak podobnie opowiadane nauki, pamiętane przez dzieci, powtórzone, niech będą czytane przez nie w książce, głośno, zrozumiale, z zachowaniem znaków przestankowych. Taką drogą jeszcze bardziej utrwala się w pamięci dziecinniej, nie tylko w treści, ale nawet w pięknym i kształtnym wyśłowieniu. Tyczy się to mianowicie przedmiotów po-

ważniejszych, powieści z Pisma Ś-o i obrazków z Historji krajowej, które rzeczą i stylem mają zwykłą formę nadobną i estetyczną. Piekniejsze ustępy nauczyciel podyktuje, a jeśliby uważał za stosowne, nie które przeznaczy do wyuczenia się na pamięć. Rzeczy mniej artystycznej formy, jakoto: gospodarstwo, technologia będą przez dzieci tylko ustnie opowiadane.

XVI.

Inne przedmioty treści naukowej.

Katechizm

Jak opowiadania, o których dopiero mówiliśmy, tak również do poważniejszych przedmiotów należą: Katechizm, Arytmetyka, jeden z języków obcych. Każdy z nich rozwijając dar myślenia, przyczynia się do wykształcenia w nas mowy własnej, a wprawę w czytanie i pismo naprzód posuwa.

Jeśli w 1-ym już roku dzieci wyuczyły się dobrze na pamięć kilku modlitewek, spaśniały kilka upowszechnionych pieśni religijnych, wr. 2-m i 3-m, gdy już słuchają opowiadań z Historji Ś-ój, mogą z korzyścią krótkiego uczyć się katechizmu.

Najpierwsze i najważniejsze pojęcia o Najwyższej Istocie i o Jój przymiotach, te pojęcia, które już z ust Matki, i że tak powiem, z jój tchnieniem dziecię poczerpnęło, tu w łatwej formie, przez pytania i odpowiedzi, dziecię utrwała sobie na zawsze w swój świeżej pamięci i w swém nie zepsutém sercu. Tu należy także categoryczne wyjaśnienie tych modlitw, które już dzieci umieją na pamięć: Modlitwy Pańskiej, Pozdrowienia, Składu Apostolskiego, Dziesięciorga Przykazań, Przykazań Kościelnych, 7-miu Sakramentów i t. d. Główna zasada przy wykładzie katechizmu, który może być tak przez nauczyciela świeckiego jako też gdzie jest sposobność przez osobę duchowną wykładany, ażeby tylko prawdy jasne i do pojęcia dzieci przystające, w główniejszych swych punktach były ujęte i wytłomaczone. Subtelności i szczegóły mniej zrozumiałe niech będą pominięte; w rozbiór takowych dzieci wprowadzać nie należy, a tém bardziej podawać je w jakąś wątpliwość i pod zawyrokowanie dzieci, któreby stąd łatwo wpadły w zarozumiałość i lekceważenie rzeczy świętych, jakie czcżą największą otaczać należy.

Zwróćmy jeszcze uwagę na wielkie znaczenie téj nauki w początkowém wychowaniu. Każda inna nauka ma cel ziemski, wzbogaca pamięć, wzmacnia rozum. Sama tylko nauka religji kształci serce i zaszczepia w duszy pierwsze zasady, od których cała nasza moralna wartość, całe szczęście zależy. Z tych bowiem zasad płyną nasze czyny.

Dzieci zwykle bez myśli odmawiają pacierz i inne modlitwy, otóż kieruj ich uwagę i myśl na każde słówko wymawiane w pacierzu, a ze słowami ucz je wcześnie łączyć dobre uczynki i całém życiem stwierdzać to co wymawiają usta. Samo znamie Krzyża Ś-o, ileż

to pięknych nasunie nauk! W Imie Ojca i Syna i t. d. dziecię zrobiło znak Krzyża Ś-go, nauczyciel tłomaczy, że to Ś-e znamie winno przypomnieć, że jesteśmy wyznawcami Chrystusa, ono to opromienia nas świętością niebiańską, udziela nam mocy wyższej do pełnienia cnot wszelkich. Chrześcjanin żegnając się w Imię Boga, staje się zdolnym oprzeć wszelkim pokusom, osłania się jak tarczą przeciw niebezpieczeństwom, bo Bóg wtedy po jego stronie. A jako chrześcjanin, jakże wielkie ma w ówczas obowiązki! Téj świętości żaden zły czyn, żadna zła chęć i kłamstwo nie powinny spędzać mu z czoła. Prawdę wyznawa, żyć winien dla prawdy. Niech się uczy wcześniej zwalczać przeszkody a pełnić cnotę i to wszystko, czego nasza Ś-ta religja naucza. Nadewszystko niech umie panować nad swemi chuciami, niech wzięź uzbraja się przeciw złym nałogom, lenistwu, próżnowaniu, łakomstwu i t. d.

Od pierwszej do ostatniej chwili nauki, głównie nauczyciel winien baczyć, aby każde słowo święte wiary zmieniał się w czyn i żyło w postępach jego uczniów. Poprowadzi więc dzieci do ubogich i kalek, do cierpiących i chorych, jak każe Ks. G. Piramowicz(*), a sam dając z siebie przykład, nauczy jak mają nieść im pomoc i ratunek, i pracą i datkiem, będą zawsze gotowemi posługiwać chorým, czuwać w nocy przy ich łożu. Niech umieją wtedy odmówić sobie w tak miłej dla nich swobodzie, uciechach i rozrywce; niech zrobią niekiedy ofiarę ze złotówki, którą dostały od rodziców na łakocie,— a to z czasem wyrobi w nich silną wolę i nauczy panować nad sobą.

(*) O Powinnościach Nauczyciela. War. 1787 r.

A tak jak każda inna nauka, to głównie nauka Religji będzie dla nich nauką życia i czynu.

XVII.

Nauka rachunku.

Najpierwsza tu zasada i główne prawidło, ażeby dzieci liczyły wprzód z pamięci i odbywały łatwiejsze działania, nim poczną to samo na tablicy zcyframi.

Już od początku prawie nauki, uwidocznią im nauczyciel znaczenie dziesiątka, już to na owych kropkach, które zaraz pierwszych lekcyj dzieci nauczyły się pisać i liczyć, już kładąc na stole tyleż orzechów, lub tylko licząc na palcach. Lecz z tym właśnie jednym dziesiątkiem ma do czynienia niemal aż do końca 1-o roku. W zakresie tego tylko dziesiątka będzie odbywał wszelkie działania. I tak:

Niech naprzód dzieci liczą od 1 do 10, potem na odwrót, od 10 do 1. Następnie dodają po parze 2, 4, 6, 8, 10; dalej trójkami 3, 6, 9 i zbywające 1; potem po 4, po 5. Niech dzieci zrozumieją, że połowa 10-u jest 5; połowa 8-u jest 4; połowa 6-u jest 3; połowa 4-ch jest 2. Następnie: że połowa 3-ch jest 1 i pół; połowa 5-u jest dwa i pół; połowa 7-u jest 3 i pół i t. n. Że 2 razy 2 jest 4; że 2 razy 3 jest 6 i t. d. Słowem w tej ilości 10, nie tylko z całościami, ale z ułamkami, połowami, ćwierciami i t. d. mogą odbywać wszelkie działania arytmetyczne.

Gdy już dzieci włożą się dobrze odbywać różne działania z jednym dziesiątkiem, wtedy należy choćby przed końcem 1^o roku zrobić przejście do 100, a uwidoczni im tę ilość nauczyciel, układając 10 kupek np. orzechów, a wkażdę po 10; tym sposobem dzieci od razu zrozumieją, że 100 jest 10 dziesiątków. Z tym dziesiątkiem dziesiątków, znów nauczyciel odbywa te same ćwiczenia, jak z jednościami prostymi: dodaje, odejmuje, mnoży, dzieli i t. d.

Następnie można dać dzieciom pojęcie o liczbie składającej się z dziesiątków i jedności, a w końcu ze stów, dziesiątków i jedności.

Bardzo korzystną jest rzeczą, nie tylko dla wprawy w liczenie, lecz i dla zaostrenia uwagi dodawać lub odejmować w granicy jednego sta po 2, 3, 4 i t. d. Cała klasa może brać udział w takowym liczeniu. Gdy jeden np. uczeń mówi 3, następny powie 6, inny 9, lub na odwrót: 1-y uczeń mówi 100, następny 97 inny 94 i t. d.

Nareszcie dobrze jest dać dzieciom do rąk łokieć lub sążeń, szalki, garść drobnej monety. Niechaj dzieci mierzą, ważą, liczą. To urozmaica naukę rachunku i uczy stosować go w praktyce.

Skoro dowiedzieliśmy, że w główkach dziecięcych jasno i wyraźnie przedstawia się skład setki z dziesięciu dziesiątek, a tych znowu z dziesięciu jednostek; skoro wprowadziliśmy je liczyć swobodnie, rachując naprzód i w tył, czyli od mniej do więcej i na odwrót, dodając i odejmując mnożąc, i dzieląc tak całości, jako i części, możemy już przystąpić do rachunku piśmien nego.

Nauczwszy dzieci pisać 9 cyfr liczebnych, należy im wyjaśnić, że jeden dziesiątek oznacza się tą samą cy-

frą, co jedna jedność, stawiając ją tylko na 2-m miejscu po lewej ręce i zapełniając 1-e miejsce zerem.

Gdy zaś dzieci potrafią pisać 10, 20, 30... 100, 200, 300, i t. d. należy im wyjaśnić, jak się piszą jedności, dziesiątki i setki w jednym rzędzie. Mając np. do napisania:

200

30

5

Piszę to w jednym rzędzie tak: 235.

Tą drogą dzieci przyswoją sobie dokładnie i jasno system dziesiętny, co właśnie stanowi podstawę liczenia.

Co się tyczy rozwiązywania zadań na piśmie, należy stopniowo i z wolna do tego wzwyczajać dzieci. Niech podobnie z pamięci, jak liczenie, rozwiązują każde zadanie naprzód słowami, następnie cyframi i znakami arytmetycznymi, jak np:

pięć a trzy jest ośm.
czyli 5 a 3 jest 8.
czyli $5 + 3 = 8$.

Podobne ćwiczenia niech się przeciągają póty, aż dzieci nabędą wprawy prędko i bez myłek pisać cyframi każde zadanie, które z pamięci rozwiązywały, również na odwrót, niech czytają na tablicy wypisane i rozwiązane przez nauczyciela, zastępując cyfry i znaki całymi wyrazami. Te ćwiczenia mają na celu włożenie dzieci do języka matematycznego.

W wielu uczniach przyczyną ich niezdolności do matematyki jest właśnie nieznamość i nieprzejęcie się tym językiem związłym i loicznym. Nauczyciel dający dzieciom do rozwiązywania zagadnienia na piśmie i razem uczący je nowego języka, popełnia błąd

pedagogiczny, gdyż jednocześnie żąda od nich dwóch rzeczy naraz, i tak rozrywa ich uwagę zamiast skierowania całej ku jednemu przedmiotowi. Otóż tu rada, aby dzieci wprzód dobrze wprawiły się liczyć i rozwiązywać zagadnienia z pamięci, a w ówczas z łatwością zrozumieją i przyswoją sobie lakoniczny język matematyki; przyswoiwszy go zaś sobie, potrafią cyfry i znaki wyrażać mową zwyczajną.

Samo tu z siebie wynika, aby dzieci nie uczyły się na pamięć żadnych prawideł arytmetycznych; raczej niech je same niejako odkrywają i układają. Gdy zaś już zrozumieją dobrze jakieś prawo arytmetyczne i w praktyce umieją zarówno je stosować jako i słowami wytłumaczyć, wówczas można im podać je w wyrażeniach krótkich i jasnych, ażeby tym sposobem przywykły do dokładnego i jasnego tłumaczenia się.

Przykłady i zadania, o ile można, brać należy z życia praktycznego. Niech uczniowie wymierzają np. pokój, w którym się uczą; niech obliczą ilość kartek w książce i arkuszy zadrukowanych, niech obrachują dni i godziny pozostające do świąt jakich lub do wakacyj. Przykłady takowe niech coraz bardziej się komplikują, jednak niechaj nie oddalają się od rzeczywistego otaczającego nas świata. A przedmiotów podobnych wiele dostarczą tak rolnictwo na wsi, jako rękodzieła w miastach i miasteczkach. Np. obliczyć ile kosztuje rolnikowi korzec żyta, który ma wywieźć na sprzedaż?— Tu wejść powinny w rachunek:

1. Czyszn z morga gruntu.
2. Koszta uprawy.
3. Wartość zasianego ziarna.
4. Płość zebranego— i wartość.
5. Potrącenie kosztów i t. d.

Nauczyciel w oddziale 3-im, czyli w 3-im roku na-

uki, wykładając naukę gospodarstwa lub streszczając w opowiadaniach wiadomości o rękodzielach, handlu i t. p. z wielką korzyścią dla tych przedmiotów nastręczy dzieciom do odrobienia mnóstwo zadań, które mi obudzi nader żywy interes ku tym przedmiotom. Obliczając np. wartość korca żyta, zechce koniecznie uczeń wiedzieć, ile wydaje jedno ziarno i na jakiej roli? Wśród jakich warunków? i t. p. Jedno treściwe zadanie arytmetyczne wprowadzi go w cały system nauki gospodarstwa rolnego.— Toż samo co do innych wiadomości.

XVIII.

Nauka języków obcych.

Tak w domu jako i w szkółce początkowej zachodzi często potrzeba uczenia dzieci jednego lub więcej języków obcych.

Naukę języka obcego, również jak naukę czytania od głosowych praktycznych należy rozpoczynać ćwiczeń. Niech dzieci nawykną nieco do dźwięków tego języka, niech usta ich nauczą się i włożą wymawiać pewne brzmienia i zwroty, a gdy już oswoiły się cokolwiek praktycznie z mową obcą, dopiero kolój na uczenie się z książki.

Lecz ta nauka z książki obcego języka nie prędzej może być rozpoczęta, jak w drugiej połowie nauki e-

lementarnej, gdy dziecię już umocni się w mowie własnej i gdy nabędzie wprawy w czytanie i pisanie.

Niekiedy rodzice pragnąc, aby dziecię wcześniej nabyło wprawy w języku obcym, przed rozpoczęciem nauki książkowej, oddają je w wyłączne towarzystwo cudzoziemki bony, a z rozpoczęciem nauki elementarnej, jednocześnie jak po polsku uczą czytać i pisać językiem obcym.

Co do 1-o. Dziecię najłatwiej wprowadzie przyswaja sobie mowę obcą wtedy zanim jeszcze umocniło się w mowie własnej i nim rozpoczęło jakąkolwiek naukę. Za pół roku w towarzystwie bony więcej postąpi w mówieniu po francuzku lub po niemiecku, niż później w szkołach po 2-ch lub 3-ch latach usilnych ćwiczeń w tych językach. A nawet wciąż obcując z cudzoziemką boną, płynniej będzie szczebiotało językiem obcym niż własnym. Lecz cóż stąd? Dziecię rozwijając się dalej i z każdym półroczem coraz więcej, nie zamknie swych wyobrażeń w ciasnym kółku, jakie mu bona zakresliła. Wnet wyleci po za to gniazdko, spotka się ze społeczeństwem jakie go otoczy, ze współrówiennikami i nauczycielami, wyobrażenia jego się pomnożą, pojęcia rozwiną, ale jego francuszczyzna lub niemieczyzna pozostanie w tymże stanie dzieciństwa, w jakim ją nabyło od bony. A więc dziecię zmuszone ją porzucić razem z trzewiczkami drobnych swoich nóżek, co mu już będą za ciasne, niedogodne. Żeby zaś jego znajomość obcej mowy na równi rozwijała się z pomnażającymi się i rozwijającymi jego pojęciami, należałoby całe jego towarzystwo współrówienników i nauczycieli przerobić na francuzów lub niemców, albo krócej, dziecię wychodzące z pod opieki bony posłać natychmiast gdzie na pensją do Paryża lub Drezną. Bez tego cała praca bony staje się bezużyteczną.

Co do 2-o. Rozpoczynając jednocześnie z nauką czytania po polsku, naukę książkową języka obcego, więcej dzieciom przyczyniamy szkody pod względem pedagogicznym, niż korzyści w tym języku; bo te przedmioty tak równogatunkowe, jak są języki, a niekiedy tak między sobą sprzeczne w duchu i w szczegółach, jeden obok drugiego wykładane, rozrywając wciąż uwagę dziecięcia i w tę i w ową stronę, zmęczają je i sprawią zamęt przeciwloiczny w jego główce. Dziecię nie tylko nie nauczy się jednej ni drugiej mowy dobrze, ale nadto pozbawione będzie tego stopniowego rozwoju myśli i zdań, który głównie nowsza pedagogika ma na względzie, bo jak z rozwojem pojęć kształcimy swą mowę, tak na odwrót, nie dając dzieciom czasu rozwinąć prawidłowo ni jednej ni drugiej mowy, powstrzymamy je także na drodze rozwoju ich myśli i pojęć.

Niegdyś ś. p. Onufry Kopczyński pisząc pierwszą Grammatykę dla Szkół Narodowych, obok odmian polskich, pomieścił odmiany części mowy łacińskich, z celem aby dzieci, ucząc się po polsku, wkładały się jednocześnie do łaciny. Cóż ztąd wynikło? Oto zasady mowy polskiej musiał niekiedy podciągać pod prawa grammatyki łacińskiej. A wykład części mowy łacińskich był także niezupełny i nikomu do nauki języka łacińskiego na nic się nie przydał. A więc ni jedno, ni drugie nie odpowiadało celowi.

Kto w życiu zdołał choć kilku wyuczyć się języków, ten wie dobrze, że tylko oddanie się wyłącznie jednemu, a następnie z kolei, po umocnieniu się w pierwszym, drugiemu językowi, ręczy za korzyści téj pracy. Dzieci naraz uczące się 2-ch lub 3-ch języków, czy to przez praktyczną wprawę przy cudzoziemcach guwernerach lub zagranicznych bonach, jakto w edukacji domowej,

czy też przez wykład książkowy łącznie z konwersacją jak to bywa po pensjach, wprawdzie mówią i tym i owym językiem, a zwykle najgorzej swoim, lecz w dodatku stają się rozrzuconemi, nie umieją zatrzymać długo uwagi nad jednym przedmiotem. Słowem płytkość i trzpiotowatość są następstwem tego rozproszonego kierunku uwagi, która aby spotężniała, koniecznie w jednym oznaczonym kierunku, z jedną własną musi się rozwijać mowa. Stąd wyprowadzamy правило: jednego tylko języka naukę rozpocząć tu należy, pozostawiając inne na czas późniejszy, gdy się w tym jednym dzieci dobrze już umocnią.

W błędzie są rodzice, którzy się cieszą, że ich dzieci mówią zarówno dobrze po polsku jak po francuzku lub niemiecku, a czasem i po angielsku. Jest to trochę tylko mechanicznej wprawy, — złudzenie językowo-optyczne, bo w dalszym ciągu rozwoju dziecięcia, jedna lub druga tylko mowa zostanie w nim panującą, inne muszą jęć ustąpić. Jak dwie lub trzy dusze nie mogą ożywiać jednego indywiduum, tak dwie lub więcej mowy, nie mogą być równosilne w jednym człowieku. Loicznie tylko i kolejno kształcąc się, możemy wprawdzie dojść do znajomości nawet gruntownej kilku języków, ale zawsze będzie to znajomość li z głowy, nie z duszy i serca.

Tu jeszcze dodamy następujące uwagi:

1. W samym początku nauki języka obcego, niech będzie najmniej teoryi, najwięcej praktyki. Nie męcz dzieci grammatyką, a zwłaszcza długą nauką wymawiania, klasyfikacją głosek, licznymi regułami i wyjątkami. Po krótkim naszkicowaniu jakiej odmiany, przystępuj zaraz do ćwiczeń praktycznych. — Wyrazy i zwroty najużywańsze, najprostsze zdania z mowy potocznej, niech wciąż się powtarzają, aż ży-

Ważne dla xbyd brach
nych mofek

wém słowem przeleją się do duszy, utkwiają w pamięci dziecinną. Na co się przyda bałamucenie dzieci długimi regułami i wyjątkami, jeśli po roku lub więcej nauki nie będą w stanie wyrazić najprostszej myśli, zrozumieć najłatwiejszego zdania, jak to się najczęściej dzieje z młodzieżą wychodzącą ze szkół średnich.

Są znowu tacy, co zupełnie odrzucają teorię grammatyczną przy nauce języka obcego, na tej zasadzie, że wprzód ludzie mówili i pisali, nim ułożono prawidła mówienia i pisania. My dajemy także przewagę praktycznym ćwiczeniom nad teorią, przecież dodajemy, że te ćwiczenia czy to ustne czy na piśmie winna poprzedzić grammatyczna reguła lub odmiana mająca tam swe zastosowanie, i że tak powiem, uurzeczywistnienie. W tym też duchu ułożone najnowsze przewodniki do języków obcych: Kühner, Robertson, Ahn, Ohlendorf i t. p.

2. Pierwszych początków obcej mowy, niech uczy Polak, lub Polka znająca gruntownie swój i obcy język, bo ci znają tylko najkrótsze drogi i najprostsze sposoby, któremi mogą swych wychowañców doprowadzić do tejże znajomości. Cudzoziemiec najuczeńszy tej tajemnicy nie posiada i będzie błakał się z dziećmi po manowcach teorii, jeśli nie przerzuci się do prostego mechanizmu. Światły cudzoziemiec, z którym potrafimy się już rozmówić w jego języku, niech pracuje z nami dopiero wtedy, gdy idzie nam o wykończenie i udoskonalenie w nas mowy obcej, którą już posiadamy, a zatem w klassach wyższych Gimnazjalnych i w Uniwersytecie. Ten niechaj nam wskazuje piękności i zalety swój mowy, niech nas poznajomi z celniejszymi utworami swój literatury; lecz co do początków i pierwszych fundamentów, powtarzamy— tych niech nas uczy nauczyciel polak, ten niech kładzie pierwsze podwaliny nauki obcego języka.

XIX.

Powiastki i Wierszyki.

W miarę rozwijania się w dzieciach pojęć i wzmacniania ich uwagi przez opowiadania żywém słowem, przez ćwiczenie pamięciowym rachunkiem, a nawet loiczną naukę języka obcego, dzieci widocznie postępują w czytaniu i piśmie. Cóż im wtedy po przejściu już elementarza dawać do czytania?

Nie brak wprawdzie u nas pisemek przeznaczonych dla wieku dziecinnego. Całą biblioteczkę możnaby uformować z tych rozrywek, nagród, pamiątek, podarków, gwiazdek, kolend, podróży i t. p. Ale trudność tu tém większa, że trzeba się ciągle stosować do stopnia usposobienia dzieci, do potrzeby i przyszłego ich przeznaczenia, do kierunku szkółki i jej celu. Rozsądek nauczyciela potrafi zrobić tu wybór i dać dzieciom do czytania rzecz, z której się i zabawić i czegoś zawsze nauczyć mogą.

Wogóle da się tu powiedzieć o charakterze książeczek dla dzieci:

Albo pisemka takie mimowolnie opanowują całą ich duszę, pochłaniają wszystkie władze, drażnią imaginację, wstrząsają nerwy;— do takich należą: baśnie ludowe, legendy i sztuczne powiastki, gdzie myśl niecierpliwie zdąża do końca i szuka tylko rozwiązania intrygi. Tu dziecię nie ma czasu zebrać swój uwagi, wyrobić żadnej własnej myśli.

Albo są to opowiadania poważniejsze z celem nauki, prawdy naukowe, rozwijane systematycznie, przemawiające tylko do rozumu, nie dające żadnego pokarmu dla żywej wyobraźni dziecinną. Słuchają ich dzieci

z celem nauczania się czegoś, opanowują je swym rozumem i pamięcią, wyrabiają sobie swój sąd o nich.

W pierwszym razie są pod władzą wrażeń; uwaga ich jest jeńcem fantasmagorycznych cieniów.

W drugim razie są panami zbieranych skarbów, uwaga ich jest, o ile to być może, samodzielna.

Tam myśl ich i wola jest bierną; tu czynną, nabiera hartu i uczy się pokonywać wszelkie trudności.

Podzielone są zdania pedagogów co do wyboru tych pism z tak różnym kierunkiem. Jedni jak Niemiec i Francuzycy zalecają dawać naprzód dzieciom do rąk pisemka pierwszego rodzaju, aby tak mimowoli wciągnąć je w kraj ducha i fantazji, obudzić zamięłowanie do książki i chęć do czytania. Inni zaś, jak Angielscy, każą udzielać dzieciom nie wiele ale zdrowego pokarmu, umacniającego ich władzę myślenia, wykształcającego uwagę, wyrabiającego w dzieciach wytrwałość i siłę woli. Pierwsi nawet naukę geologii i astronomję wykładają dzieciom w formie fantastycznych podróży podziemnych, albo podróży do księżyca i do słońca.— Ci to w rezultacie kształcą tłumy czytelników i czytelniczek romansów i powieści, brzydzących się tem wszystkiem, co ma formę poważniejszą. Drudzy zaś nie dozwalając najmniejszego lotu fantazji, wyrabiają ludzi surowej nauki, umiających pokonywać wszelkie zawady w nabywaniu wiedzy, szukających w książce użytku, nie zabawy i zabicia czasu.

Lecz uważmy, że jak pierwsza droga prowadzi do przesytu, tak znowu druga, zwłaszcza wytrwale i z naleganiem użyta, łatwo prowadzi do oschłości. Dusza bowiem dziecięca, wciąż kierowana ku poważnej stronie życia, ziębnie i sztywnieje, zrywa w sobie tę harmonję sił duchowych i wpada w zniechęcenie. Środ-

kową zatem należy wybierać drogę, a raczej prowadząc systematycznie pierwotną naukę, oddzielmy to co jest pokarmem dla rozumu, co rozwija myślenie, wzmacnia uwagę, od tego, co bawi i ożywia imaginację i rozrywa nas chwilowo. Opowiadania zatem poważne, o jakich już mówiliśmy, popularnie obznajmujące dzieci z ważniejszymi wiadomościami ogólnymi i specjalnymi, niech idą osobno; lekkie zaś powiastki, wierszyki ulotne i żartobliwe, znowu osobno. Tamte niech mają miejsce w godzinach rannych, gdy uwaga dzieci jeszcze świeża. Te zaś w godzinach poobiednich, jakby dla wypoczynku, niech prowadzą dzieci w piękną krainę fantazji, lecz oszczędnie, z umiarkowaniem i tylko w nagrodę za chętne słuchanie rzeczy poważniejszych.

Przeciwni jesteśmy temu, ażeby prawdy naukowe, rzeczy poważniejsze wplatać w jakieś zajmujące, a czasem nawet fantastyczne powieści. Rozwijanie nawet tych prawd przez usta osób niby rozmawiających, najczęściej do rzeczy nie nie przydaje, a wykład tylko rozwleka. Daleko lepiej, gdy sam nauczyciel i jego uczniowie będą temi osobami rozmawiającymi. On opowiadając może czynić rzecz zajmującą; lecz razem winien żądać od dzieci zastanawiania się i nad tem, co nie jest zajmującym. Nie wszystko bowiem w życiu, ani w szkołach średnich, do których może wstąpić, jest rozrywką, owszem więcej tam rzeczy poważnych, najeżonych trudnościami. Do tych więc trzeba dzieci uzbrajać w wytrwałość i siłę woli. Nie jesteśmy za owemi trudnemi i bez rozumnej myśli prowadzonymi wykładami scholastycznymi, które, jeśli wydawały nareszcie swe rezultaty, to te jedynie były owocem bystrzej i łatwiej pamięci dziecięcej, jednak z drugiej strony uważamy za szkodliwe zwolnienie dzie-

ci od wszelkiego przyłożenia się i udzielanie im nauki zabawą. Bawiąc się niewieleby się nauczyły, a wkrótce i zabawa zaczęłaby ich nudzić. Podług naszej metody, bawią się, bo są zajęte, a czem dalej, zajęcie ich poważnieje. Praca ich staje się coraz samodzielniejszą w miarę większego przykładania i nękania uwagi. Ten też cel zakłada sobie początkowe nauczanie, które winno postawić dzieci w możności pracowania kiedyś o własnej sile, czy to w życiu, czy w szkołach średnich.

Gdy jednakże zasada pedagogiczna wymaga, ażeby wszystkie władze duchowe w dziecięciu rozwijały się harmonijnie i jednocześnie;— ażeby tak siła woli i uwaga, jako i wyobrażenia dziecięcia, były zasilane proporcjonalnie jedna obok drugiej; nie należy więc dzieci pozbawiać téj rozkoszy wybiegania czasem swobodną myślą w dziedzinę imaginacji. Niech w godzinach poobiednich przeczytają czasem zajmującą powiastkę, lub nauczą się na pamięć pięknych wierszyków, niech deklamują. Tu więc znajdują sposobność wprawienia się do czytania głośnego, zrozumiałego. Tu poznają, że tak powiem tajemnicę stosowania głosu do myśli i wydawania każdego odcienia w uczuciach i obrazach zmianą stosowną głosu, jego niżaniem i podnoszeniem. Tu nareszcie najlepiej zrozumieją znaczenie różnych znaków przestankowania. (*)

Tutaj jeszcze poczynimy niektóre uwagi tak co do powiastek jako i wierszyków. I tak: Nauczyciel czyta je naprzód tonem naturalnym, dla dzieci pojętym.

(*) Znaczną pod tym względem odnoszą dzieci korzyść ucząc się krótkich rozmówek, jakich wiele wyszło z pod pióra ś. p. Jachowicza i przedstawiając je, rozebrawszy właściwie między siebie role. Cała klasa w takowym przedstawieniu żywy przyjmuje udział, jedni jako osoby działające, inni jako widzowie. A to wprawia dzieci do swobodnych ruchów, do łatwego wyrażania się i wykształca w nich dźwięczny i zrozumiały dar wyśłowienia.

Dar pięknego czytania ważną jest rzeczą w nauczycielu, bo dzieci wsłuchując się, uczą się nie tylko obejmować pamięcią rzecz słyszana, ale nadto same przejmują się pięknym tokiem i przyuczają ucho do pięknego także czytania. Nauczyciel więc czyta raz jeden i drugi. Następnie zapytuje dzieci, o jakim przedmiocie czytał? Jedno z dzieci zdolniejszych opowiada treść w krótkości. Nauczyciel zadaje kilka pytań, robi zastosowania, rozbiiera myśli.

Cała piękność i wdzięk tych motyli utworów zależy na gładkości i wdzięku wyśłowienia, na niespodziewaném rozwiązaniu opowiadania, i dla tego to one tak interesują słuchających. Traciłyby w połowie ten interes, gdyby rozwiązanie z góry było słuchającym wiadome. Owszem, niech nauczyciel przed zamknięciem opowiadania, zada niekiedy uczniom pytanie: jak sądzą, co należałoby uczynić następnie? Co mogło stać się dalej? Dzieci czasem trafnie odgadują rozwiązanie zawikłanych wypadków, dopełniają opowiadania. Jeśli zaś nie odgadną, nauczyciel czyta dalej i tłumaczy dla czego stało się to a to, czemu osoba jaka postąpiła sobie tak a nie inaczej?

Formuła takowego zapytania skierowanego do uczniów dobrze wydana w tym wierszyku Stan. Jachowicza:

„Adelciu— twoja równienniczka

„Napierała się pierniczka;

„Zgadnij— czy jój mama dała?

Tu nauczyciel daje czas dzieciom do odgadnienia.

„Nie— dla czego?— bo się napierała“.

W każdej powiastce czy bajeczce, czy to wierszem, czy prozą, gdzie się wypadki tak układają, że ciekawość względem rozwiązania rośnie i zaostrza się, nauczyciel może się zatrzymać w miejscu najciekawszym,

pozostawi dzieciom czas do pomyślenia i odgadnienia końca. Tu dzieci, każde według swego charakteru i siły wyobraźni, będą wysnuwały ze swęj główki ostateczny wypadek powiastki i układały rozwiązanie. A najpiękniejszy tego owoc, że dusza dziecięcia zaczęła już być czynną.

Jeśli zaś opowiadanie lub wierszyk nie zawiera zagadkowych powikłań, lecz tylko prosty obrazek, albo skreślenie jakiegoś uczucia, gdzie dziecięciu trudno jest ująć ciąg całej myśli i treść wypowiedzieć, nauczyciel przestanie tu na rozbiorze przez stosowne zapytania, wyjaśni znaczenie wyrazów, zdań, ortograficznych szczegółów. (*)

Co do bajeczek tego rodzaju, w którym dzieci tak chętnie lubią słuchać prawdy, jeżeli myśl w nich prosta, dla nich dostępna, nauczyciel zrobi zastosowanie do ludzi, do spraw samychże dzieci. Lecz jeśli myśl trudniejsza, głębsza i filozoficzna, przestanie na wyjaśnieniu tylko zewnętrznej strony opowiadania, nie robiąc zastosowań.

Ta sama uwaga stosuje się do przypowieści, a nawet przysłów, ukrywających jakąś myśl moralną, naukę obyczajową lub prawo życia.

W 1-m roku nauki mogą już wprowadzić dzieci słysząc wiersz za wierszem recytowany przez nauczyciela, nauczyć się na pamięć kilku zwrotek pięknie brzmiących, spamietają parę bajeczek niedługich, i to przed tém, zanim same będą zdolne przeczytać je bez

(*) Jeśli nauczyciel ma w szkole lub w domu uczniów zdolniejszych, nie uważałbym za zbytne, aby w ostatnim roku nauki początkowej dał im sposobem praktycznym ogólne na przykładach wyobraźnię, o zdaniach i okresach, o częściach mowy, ich odmianach, a głównie aby wyjaśnił celniejsze prawa ortograficzne, do czego czytanie i dyktowanie może nastręczać ciągłą sposobność.

myśli w drukowanej książce. Lecz ta praca wymaga więcej czasu i tylko w domowej edukacji może mieć zastosowanie. W szkółce w 2-im roku dopiero mogą być dawane uczniom do uczenia się wierszyki po kilkokrotném ich odczytaniu przez nauczyciela i uczniów, a dla wprawy w ortograficzne pisanie, pisane na tablicy— z pamięci, lub dyktowane.

XX.

O nauce rysunku.

Dzieci w ogóle wielkie mają upodobanie w nauce rysunku. Szkoła winna czynić zadość téj szlachetnej namiętności. Rysunek równie jak deklamacja miła jest dla dzieci rozrywką po nużającej pracy umysłowej; nauczycielowi zaś nastręcza sposobność urezmaicania swych wykładów przez zadawanie jednym dzieciom coś do rysowania, gdy zajęty jest z drugimi.

Początkowe rysunki niech robią dzieci ze wzorów i figur narysowanych w kratkach czyli kwadracikach. Nadto szkolna tablica niech będzie po jednej stronie pokratowana czerwonymi linjami. Każdy mniéj więcej usposobiony nauczyciel lub nauczycielka potrafi nakreślić w podobnych kwadratach jakiś łatwy przedmiot, np. stół, domek, skrzynkę, sztachetki. Może sam tu korzystać z wzorów stopniowo ku temu celowi ułożonych i uczniom bieglejším dawać do rysowania. Niech dzieci uważają jak nauczyciel prowadzi między kwadracikami linje, jak tym sposobem tworzy się kształt znanego im przedmiotu,— dzieci albowiem rysując

same z gotowego wzoru, nie wiedzą jak zacząć rysunek, prowadzą np. linje z dołu do góry, lub tym podobne. Rysowanie po kwadratach zajmuje dzieci, bo im to przychodzi bez wielkiej pracy i z łatwością, gdy tymczasem rysując wprost ze wzoru, czy z natury, nie będą w możności nakreślić najprostszego przedmiotu. Taka łatwość i postęp zachęca dzieci, a ręka ich i oko nabywają wprawy.

Zaczynać należy od figur prostolinijnych, przechodząc potem do linii krzywych i zawsze do przedmiotów znanych, np. dać do rysowania zegarek, dzban, konewkę i t. p.

Po nabyciu pewnej wprawy, mogą dzieci rysować też przedmioty tak prosto-jako i krzywolinijne bez kwadratów, naprzód ze wzorów, a potem z natury.

W końcu z nauką rysunku połączy nauczyciel najpraktyczniejsze sposoby zdejmowania planów, ale to dopiero wtedy gdy już dzieci tyle postąpią w nauce rachunku, że będą mogły obliczać powierzchnię. Dla ułatwienia i wyjaśnienia tych obliczeń w miarach kwadratowych, okaże się potrzeba nakreślenia figury obliczanej powierzchni gruntu, łąki i. t. p. W tym razie nauczyciel poda im krótkie wyobrażenie o skali, o miarach używanych u nas powierzchni i praktycznie wskaże sposoby rysowania planów według skali. W tym celu zdejmie z nimi np. plan dziedzińca, ogródka, domu mieszkalnego, całej ulicy, łąki, stawu i t. n. Nie będą to trudne zadania, bo każdy mniej więcej gospodarz rolny na wsi różnemi sposobami to samo sobie ułatwia; podobnie jak każdy najprostszycieśla, mularz, tapicer i t. p. zmuszony jest kreślić planik i oblicza ilość materiału. Jakakolwiek znajomość rysunku jakże mu wiele ułatwi tę pracę, którą inaczej musiałby prowadzić na oślep, narażając się częstokroć na niepewność i straty.

XXI.

Ogólna uwaga o charakterze i celu naszej metody.

Zastanawiając się nad charakterem i celem naszej metody początkowego nauczania, łatwo dostrzegamy, że cała sztuka i postęp wykładów dla dzieci tak w szkołkach elementarnych wiejskich i miejskich, jako też i w edukacji domowej, zasadza się na ciągłym zastoso-
waniu do praktyki wszystkiego, co się mówi i wyjaśnia dzieciom. Ta zaś praktyczność ma naprzód źródło w żywem słowie nauczyciela, w wyjaśnianiu i tłumaczeniu każdej rzeczy na przedmiotach rzeczywistych lub uzmysłowionych w obrazkach i rysunkach, nie zaś w wykładzie książkowym. Wprzód bowiem ludzie umieli siać i zbierać, szczepić drzewa i pielegnować pszczoły, niż zaczęli pisać książki o uprawie roli, o ogrodnictwie i o pszczołach. Wprzód liczyli i rachowali, niż zaczęli tłumaczyć prawdy matematyczne. Wprzód nareszcie mówili, niż pisali i czytali. Nauka elementarna jest nauką życia; winna więc być żyjącą praktyką. Nauczyciela słowo jest dla dzieci żywą książką; on sam uosobioną mądrością. On usposabia dzieci do życia, nie do książki. Niech się więc sam kształci w tym duchu i w tym że duchu uczy w swęj szkółce. Nauka książkowa czeka dopiero w szkołach średnich nie wielu może z jego słuchaczy, którzy tam udadzą się. Ci według tej metody od początku prowadzeni, z umysłem rozwidnionym, zdolni będą z korzyścią słuchać wykładów w tych szkołach. Większość zaś dzieci po wsiach

i miasteczkach, wychodząc ze szkółek elementarnych i wstępując do życia praktycznego, do roli, przemysłu i handlu, z umysłem rozwiniętym i praktycznym, w każdym rodzaju pracy znajdują dla siebie powodzenie, a kierując się wszędzie szlachetnymi uczuciami, zasadami religji i moralności, umiając szanować cudzą własność, dotrzymywać zobowiązań, potrafią obudzić dla siebie szacunek i znajdują szczęście w tym stanie i powołaniu, do jakiego ich los przeznaczy.

W BIAŁYMSTOKU
K. O. S. B.
BIBLIOTEKA PUBLICZNA MIEJSKA



Spis rzeczy.

	Stron.
Przedmowa	1.
I. Kiedy należy rozpoczynać naukę z dziećmi.	1.
II. Trzechletni zakres nauki początkowej	4.
III. Od czego rozpoczynać pierwszą naukę z dziećmi.	5.
IV. Uorganizowanie początkowej nauki.	7.
V. Cecha wykładów początkowych— podział na oddziały.	10.
VI. Karność szkolna.	14.
VII. O pierwszych lekcjach.	20.
VIII. O łączności nauki pisma z nauką czytania.	25.
IX. Ćwiczenia głosowe.	26.
X. O rozłożeniu wyrazu na sylaby.	28.
XI. Wyłożenie spółgłosek głosowe i piśmienne.	30.
— Uzupełnienie 1-go roku nauki.	35.
XII. Rok 2-gi i 3-ci nauki początkowej.	38.
XIII. Uwidocznienie opowiadań na rysunkach i w naturze.	39.
XIV. Warunki dobrego opowiadania.	41.
XV. Łączność nauki czytania i pisma z opowiadaniem.	44.
XVI. Inne przedmioty treści naukowej. Katechizm.	45.
XVII. Nauka rachunku.	48.
XVIII. Nauka języków obcych.	52.
XIX. Powiastki i Wierszyki.	57.
XX. O nauce rysunku.	63.
XXI. Ogólna uwaga o charakterze i celu naszych metody	65.