BIBLIOTEKA
WSP
KRAKÓW
610

138478

L. inw.: 145

BIBLIOTEKA
Państ[illegible]
Wyższej Szko[illegible]agogicznej
w KRAKOWIE

L. inv. 145

L. 145

L. inw. 145

PIERWSZA SYSTEMATYCZNA

NAUKA DZIECKA

INNE PRACE W. OSTERLOFFA.

1. Rady i wskazówki dla nauczycieli szkół ludowych, zebrał, ułożył i uzupełnił. 1907.
2. Prorok pedagogiki nowoczesnej. Henryk Pestalozzi. 1910.
3. Wychowanie powszechne. 1916.
4. Teorja i praktyka książki do czytania. 1917.
5. Przodownicy myśli pedagogicznej na Zachodzie. 1918.
6. Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna. Z pism współpracowników Kom. Ed. N. podał i objaśnił. 1919.
7. Teorja i praktyka elementarza (Nabyta przez nakładcę).
8. Krótka metodyka ogólna (Nabyta przez nakładcę).

PRZEKŁADY:

9. Henryk Pestalozzi: Jak Gertruda uczy swoje dzieci. Przełożył i objaśnił. 1910.
10. Fr. W. Förster: Wychowanie człowieka. Tłómaczył. 1913.
11. Fr. Regener: Zarys dydaktyki ogólnej. Z 3-go wydania przełożył i przypiskami opatrzył. 1913.

W. OSTERLOFF

L. 5778.

PIERWSZA SYSTEMATYCZNA NAUKA DZIECKA

NA PODSTAWIE JEGO ROZWOJU NATURALNEGO

KSIĄŻKA DLA WYCHOWAWCÓW
DOMOWYCH I SZKOLNYCH

PODRĘCZNIK DLA KANDYDATÓW NA NAUCZYCIELI
I KIEROWNIKÓW SZKÓŁ POCZĄTKOWYCH

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
1919

BIBLIOTEKA
Państwowej
Wyższej Szkoły Pedagogicznej
W KRAKOWIE
37
610

UP - Kraków BG
1050115496

DRUKARNIA M. ARCTA W WARSZAWIE, NOWY-ŚWIAT 41

Ucząc czegokolwiek dzieci, więcej trzeba dbać o związek i porządek w poznawanych rzeczach, niż o wielość.

Antoni Popławski (r. 1775).

Niechaj nauczyciel sprawi, żeby jego uczniowie lubili nauki i szkołę.

Grzegorz Piramowicz (r. 1787).

Sztuka nauczania polega na umiejętnem a równomiernem stosowaniu środków dydaktycznych do norm ogólnych, t. j. logicznych, i szczególnych, t. j. psychologicznych. Atoli w pierwszym roku szkolnym nauczanie winno stosować się więcej do drugich, niż do pierwszych, mając przedewszystkiem na względzie naturę ogólną dziecka: jego popędy wrodzone, wrażliwość uczuciową, poziom pojęciowy, zasób doświadczenia. Nadto nieodzowna jest ścisła łączność początków nauczania z ogólnem wychowaniem dziecka, albowiem wszystko, czego uczymy w pierwszym roku szkolnym, ma znaczenie głównie kształcące i przygotowawcze, ma dopiero uzdolnić dziecko do nabywania wiedzy i umiejętności szkolnych, a stanowi jakby jeden tylko przedmiot szkolny: n a u k ę e l e m e n t a r n ą.

To też w dydaktyce nowoczesnej metodyka nauki elementarnej stanowi dział osobny, specjalny. Prawie, rzec można — jest odrębnym przedmiotem pedagogicznym, posiada bowiem swe własne podstawy naukowe, zakres i zadanie, a opiera się w równej mierze na znajomości natury dziecka i na ogólnej teorji wychowania w jej rozwoju historycznym od czasów Odrodzenia aż do jej stanu obecnego.

Taki jest przedmiot, którym zajmuje się moja książka.

Ma ona na podstawie różnorodnego materjału o dziecku i na tle nowoczesnych poglądów pedagogicznych jak najwszechstronniej oświetlić doniosłą sprawę, jaką jest pierwsza nauka dziecka, i stać się przewodnikiem dla kształcących się wychowawców.

Czy się książka moja nadaje, jako podręcznik w szkołach zawodowych dla nauczycieli, orzec mogą jedynie osoby, wykładające pedagogikę w takich uczelniach.

W. O.

I. KSZTAŁTOWANIE SIĘ DUSZY DZIECKA W WIEKU PRZEDSZKOLNYM.

1. ROZWÓJ DZIECKA.

„Dziecko nie jest człowiekiem dorosłym w miniaturze, lecz stanowi typ odrębny", powiada psycholog francuski, Claparède, a dr. Sikorska-Kariory, pisząc o organizmie fizycznym dziecka, tak się o nim wyraża: „Podobnie jak w ziarnku kiełkującego grochu mieści się już zaczątek całej rośliny, przecież porównać go z całą rośliną trudno, tak samo w dziecku dojrzewają dopiero i rosną zaczątki człowieka. Mały kiełek, ukryty między dwoma grubymi liścieniami, posiada swe odrębne życie, odrębny charakter i sposób odżywiania, chociaż zewnętrzną budową przypomina już pierwsze zarysy wzrastającej rośliny".

Przychodząc na świat, dziecko przynosi ze sobą, acz niewidoczne jeszcze, zalążki życia duchowego. Rozwijają się one pod działaniem wrażeń zewnętrznych. Pedagog francuski Compayré tak określa rozwój psychiczny dziecka: „Pierwiastek intelektualny może rozwijać się i działać dopiero pod działaniem podniet zewnętrznych; trwa w bezwładzie, jako zarodek, dopóki, podobnie do promieni słonecznych, budzących do życia ziarno, zasiane w ziemi, wrażliwość czuciowa nie ożywi go i nie wprowadzi w ruch".

Wszelkie właściwości wrodzone, ogólno-ludzkie, rasowe, rodzinne i indywidualne, rozwijają się w dziecku stopniowo. Punkt wyjścia rozwoju psychicznego stanowią instynkty, czyli wrodzone popędy do spełniania pewnych

czynności, do pewnego zachowania się w danych wypadkach, jednakże nie tak liczne i bez porównania mniej wyraźne i pewne, niż u młodych zwierząt.

Na tle popędów naturalnych, w miarę dojrzewania fizycznego rozwija się sprawność zmysłów, a łącznie z nią zdolność postrzegania, oraz powstają i różniczkują uczucia, budzi się i rozrasta uśpiona dotąd dusza, stosownie do swej siły, w większej lub mniejszej zależności od ustroju cielesnego osobnika i warunków zewnętrznych jego rozwoju.

Nie dlatego, iż nie jest duże, dziecko jest młode, lecz dlatego, że działa w nim popęd, zniewalający je do czynienia tego wszystkiego, co sprzyja jego rozrostowi. Możność rozwoju stanowi siłę dziecięctwa.

Długą drogą rozwoju kroczyło dziecko, zanim stanęło u wrót szkoły. Dokonało długich i mozolnych badań, zanim zasiadło na ławie szkolnej i poczęło zagłębiać się w tajnikach wiedzy ludzkiej. Ileż to umiejętności, wiadomości, doświadczenia zdobyło już dziecko, zanim nastąpiła ta chwila uroczysta!

Psycholog polski, dr. Ochorowicz, tak ocenia pracę dziecka, kroczącego naturalną drogą swego rozwoju: „Niemowlę, poruszając się, rozglądając, dotykając, wydając różne okrzyki, pracuje, uczy się, doświadcza. Urabia sobie pojęcia przestrzeni, czasu, przedmiotów i czynności, przyczyny i skutku, wreszcie własnych stanów duchowych, co wszystko, razem wzięte, stanowi naukę nie tylko ważną, ale nawet znacznie intensywniejszą i szybciej rosnącą, niż w jakimkolwiek innym okresie życia".

2. WRAŻENIA ZMYSŁOWE I WYOBRAŻENIA.

Zmysły dziecka udoskonalają się przez odbieranie prostych, nie ukształtowanych wrażeń drogą postrzegania i myślenia, zrazu tylko obrazami, które stają się stopniowo stałemi *wyobrażeniami* rzeczy, wzrokowemi, słuchowemi, dotykowemi.

Niemowlę stopniowo dostrzega swe pożywienie, swe opiekunki, swoje zabawki i t. p.

Z pierwotnego chaosu wyłaniają się poszczególne, coraz bardziej jednolite wyobrażenia. Zrazu niemowlę widzi tylko kilka jasnych i ciemnych plam, które stopniowo nabierają barw, a potem przybierają kształty.

Dziecko uczy się postrzegać z wielkim trudem i mozołem. Najpierwszym nauczycielem postrzegania jest dla dziecka dotyk. Jemu zawdzięcza dziecko pierwsze postrzeżenia przestrzenne, on to niem kieruje przy nabywaniu trudnej sztuki chodzenia. Wzrok wspiera tylko postrzeganie przestrzenne dotyku.

Może się dziecko nawet obejść bez wzroku, ociemniały bowiem od urodzenia nabywa postrzeżenia przestrzenne i inne wyłącznie przez dotyk, ale zamknięty jest dla niego świat barw, światła i kształtów, ta olbrzymia skarbnica postrzeżeń.

Niemniej bogatą skarbnicą dla normalnego dziecka jest świat tonów i głosów. Pełny, ogólnie ludzki rozwój dziecka możliwy jest tylko przy współdziałaniu t. zw. wyższych zmysłów, t. j. wzroku i słuchu. Sprawności w tem działaniu nabywa normalne niemowlę stopniowo, pracując wytrwale i systematycznie, szczególniej wykonywając czynności, pozornie bezcelowe, nazywane przez biologów i psychologów dziecka „zabawami doświadczalnemi".

3. SZKOŁA POSTRZEGANIA I RUCHU.

Dziecko chodzi już, biega i niezadługo będzie przewracało koziołki. Porusza się swobodnie z miejsca na miejsce, najpierw dla samego ruchu, następnie kieruje się już jakąś chęcią, wolą, dąży do jakiegoś celu. Przedmioty, które widywało dotąd tylko zdaleka, może oglądać, poruszać, nie czekając, aż mu je kto poda. Co za horyzonty otwierają się dla jego zainteresowania! Co za kopalnia postrzeżeń! Każdy dzień stanowi dla jego rozwoju psychicznego wycieczkę naukową. Jakże zdumiewające są odkrycia, jakie czyni.

Ileż wiadomości wchłania jego umysł świeży, jakiej nabiera sprawności!

Utrwalają się nabyte już w pierwszym roku pojęcia przestrzenne, ustalają pojęcia odległości i miejsca w pew-

nem ugrupowaniu przedmiotów. Podwaliny przyszłej wiedzy są założone. Niedość, że się porusza samo; ma też swobodę wykonywania różnorodnych czynności. Jak w pierwszym roku, tak jeszcze i w drugim, interesuje je nie tyle sama rzecz, ile wrażenie, jakie ona sprawia. To też oglądanie rzeczy, nawet jej dotykanie, może mu wystarczać na bardzo krótko. Interesuje je przedewszystkiem to, co jest w ruchu, a już szczególnie to, co ono samo w ruch wprowadzać może. Ciągnie, porusza, rzuca, podnosi, chwyta, posuwa, drze, tłucze, stuka, psuje, jak mówią dorośli, co mu do rąk wpadnie.

Ruchy własnego pomysłu nie wystarczają mu, podgląda różne czynności dorosłych i naśladuje je. I czegóż ono nie naśladuje! Macha rękoma i kroczy z powagą, jak tatuś, porusza głową, jak mamusia, sieka mięso, jak kucharka, pieje, jak kogut, pieska udaje.

Najczęściej jest to jeszcze naśladownictwo natychmiastowe, niemal automatyczne, t.j. dziecko wykonywa czynność pod wrażeniem chwili, prawie nieświadomie. Zaprawia więc mięśnie i zmysły, działa, uczy się, pracuje, wre w niem i kipi wielka radość życia. Radość życia stanowi konieczny warunek normalnego rozwoju dziecka, a objawia się ona w jego ruchach, w jego czynnościach, we wszystkiem, co nazywamy jego zabawą, a co stanowi treść zaczątków jego żywota. Ta radość życia nie jest tylko popędem bezwiednym do czynności, „instynktem", wiodącym do zabawy, lecz stanowi pierwiastek uczuciowy, jest nastrojem, ciągłem podnieceniem, zadowoleniem, że się czegoś dokonało, coś odkryło, jest żądzą wrażeń, pogonią za rozkoszą.

Słusznie powiada Compayré, iż byłoby nieścisłością przypisywać tak małemu dziecku (do lat dwóch i pół, trzech) jakąś dążność do badań, do odkryć, do wynalazków. Jeśli odkrywa i czyni wynalazki, to przypadkiem, nie uogólnia ich znaczenia i nie myśli o ich stosowaniu na przyszłość. Często to samo „odkrycie", ten sam wynalazek powtarza niezliczoną ilość razy, zawsze z tą samą radością, z tem samem zadowoleniem z siebie, ze swego czynu.

Brak mu bowiem jeszcze sprawności w myśleniu i w pamiętaniu, oraz wyobraźni, by mogło wyprowadzać wnioski ze swych doświadczeń na stałe i uogólniać fakty.

Pożąda wciąż miłych wrażeń, ale nie odbiegających zbytnio od już doznanych. Powtarzanie nie osłabia dla niego wrażenia nowości, przeciwnie, potęguje je. Wykonawszy jaką czynność przypadkowo i zainteresowawszy się nią, powtarza ją następnie z wrażeniem nowości. Takiem „odkryciem" i powtarzającą się nowością jest dla dziecka także mówienie, a występują w niem, jak w chodzeniu, czynniki zarówno rozumowe, jak i uczuciowe.

Zadowolenie i niezadowolenie ogólne oto wszystko, co dziecko może odczuwać w pierwszych miesiącach życia, a wyraża je ruchami mięśni twarzy, krzykiem, tonem głosu. W miarę powstawania poszczególnych chęci i pragnień oraz zainteresowania się światem zewnętrznym, dziecko poczyna pewnymi ruchami i głosem porozumiewać się z otoczeniem, wyraża, co czuje w danej chwili, czego żąda i pragnie, czego nie chce, co mu się podoba i nie podoba. Jest to naturalne parcie psychiki dziecka na zewnątrz.

Z każdym krokiem naprzód w rozwoju psychicznym, w samowiedzy i w rozpoznawaniu świata zewnętrznego, dziecko odczuwa coraz żywiej potrzebę porozumiewania się z otoczeniem. Twarzyczka uśmiechnięta, oczki patrzą wesoło, bo dziecko nasycone, ciepło mu, wogóle dobrze. Krzywi się, bo posiłek niesmaczny lub za gorący, krzyczy, łzy roni, zanosi się od płaczu, bo mu coś dolega, jest głodne, boi się czegoś. Wyrazem twarzy okazuje trwogę, przerażenie, zdumienie, podziw. Maluje się na jego twarzy wyraźne zainteresowanie, gdy przedmiot jaki obserwuje, lub nasłuchuje, gdy słuch jego pochwytuje dźwięki, które je interesują. Chciałoby zapytać: „Czy widzisz? czy słyszysz"?

Wyciąga rączkę, sięga, chwyta, trzyma, okazuje wyrazem twarzy i ruchami zainteresowanie się jaskrawym abażurem i księżycem, promieniem słonecznym i psem biegnącym, dźwiękiem fortepianu i miauczeniem kota. Nauczone, żegna się rączką, pokazuje paluszkiem osoby, potrząsa główką, zaprzeczając, obdarza przysmakiem, trzymanym w ręku. Mimiką twarzy i gestami wyraża swe uczucia.

Rozumie też mimikę i gesty otoczenia. Już wcześnie głos jego nabiera wyrazu, intonacji, zniża się i zmie-

nia, podlega modulacji. Wyraża się głosem, zanim zacznie mówić wyrazami. Opiekunki rozumieją je doskonale, a i ono je rozumie po intonacji w mowie, zanim zrozumie wyrazy, przez nie wypowiadane.

Leży takie maleństwo spokojniutko i rozmawia jakby z kimś niewidzialnym, ale w mowie dla nikogo niezrozumiałej, g a w o r z y. Gaworzenie to wyraża jakby dobry humor lub zainteresowanie dziecka, a wydaje się jakby studjum wstępnem do nauki języka. Gdy narządy mowy poczynają dojrzewać, dziecko bezwiednie, choć w pewnym nastroju uczuciowym, wprowadza je w ruch, zaprawia swój głos. Wytwarza się zainteresowanie się własnym głosem. Postrzega słuchem głosy, przez siebie bezwiednie wydawane, rozkoszuje się nimi i naśladuje je.

Psycholog niemiecki Ament, zaznacza, że rozpowszechnione mniemanie, jakoby mówienie było identyczne z pracą umysłową, z myśleniem, da się wprawdzie wytłómaczyć, nie jest jednakże uzasadnione. Już mowa głuchoniemych stanowi dowód, iż istnieć może myślenie bez mowy ustnej, jako też sposób wyrażania się bez wyrazów mówionych. Z drugiej zaś strony mówienie uczonych ptaków dowodzi, iż można mówić, nie myśląc wcale, nie rozumiejąc tego, co się mówi. Albowiem odmiennemi drogami kroczą rozwój mowy, a rozwój umysłowy, stykają się tylko w tem, iż wyobrażenia słów kojarzą się w umyśle z wyobrażeniami przedmiotów, przez co mowa staje się symbolem rozwoju umysłowego i najdoskonalszym środkiem ekspresyjnym, jakim natura rozporządza.

W umyśle człowieka dorosłego wyrazy zrosły się tak z myśleniem, iż myśli przeważnie wyrazami. Inaczej dziecko, jeszcze wcale lub niewiele mówiące: ono myśli bez wyrazów, jak to powiada autorka pedagogiczna francuska z pierwszej połowy minionego wieku, pani Necker de Saussure. „Inaczej rzecz się przedstawia u dzieci i u zwierząt; umysł ich odtwarza same rzeczy, nie zaś wyrazy, t. j. ich znaki. Dla nich myśleć to znaczy widzieć w duszy i odczuwać wrażenia, jakie przedmiot rzeczywisty wywołał: w głowach ich wszystko odbywa się w obrazach, a raczej w żywych scenach, odtwarzających życie“.

4. PIERWSZE WYRAZY.

Odkąd tylko niemowlę zaczyna postrzegać, interesuje się mową dorosłych. Z biegiem czasu, dni, tygodni, miesięcy zaczyna rozumieć, iż zachodzi jakiś związek tajemniczy między wyrazem twarzy opiekunek, już dla niego doskonale zrozumiałym, i ich czynnościami, tyczącemi się jego osoby, a owymi i wciąż powtarzającymi się ruchami ust i głosami. Lingwista i psycholog polski, Karol Appel, takie daje wyjaśnienie w tej sprawie. „Najściślejsze spostrzeżenia nad dziećmi stwierdzają ten fakt, że dziecko, które z własnego popędu wymawia nawet bardzo złożone dźwięki, nie jest zdolne powtórzyć za kimś z otoczenia najprostszych, najłatwiejszych dźwięków (np. mama), chociażby samo wygłaszało je przedtem... Dlaczego? Na tym stopniu rozwoju dziecko percypuje, jako znane sobie, tylko wrażenia słuchowe własnej mowy; dźwięki, wymawiane przez otoczenie, ze względu na różnicę tembru (barwy głosu), nie kojarzą się w jego umyśle z poprzedniemi wrażeniami słuchowemi, są dla niego czemś zupełnie obcem, zupełnie nowem i, jako takie, nie mogą wyzwolić odpowiednich ruchów mowy. Taki skutek może odnieść tylko pieszczotliwe przemawianie, naśladujące bezwiednie ton mowy dziecka, jego właściwości".

Od powtarzania własnych dźwięków dziecko przechodzi do powtarzania (naśladowania) tych samych dźwięków, wymawianych przez najbliższe otoczenie, przeważnie żeńskie (matka, niańka, siostry), następnie dopiero próbuje, ono naśladować także inne dźwięki, wymawiane przez te same osoby.

Później, jak wiadomo, będzie naśladowało wszystkie wogóle brzmienia, szmery i dźwięki, które zwrócą jego uwagę, głosy zwierząt domowych, szczebiot ptaków, tiktak zegara, turkot wozów i t. p. Naśladowanie, które zrazu było odruchowe, staje się obecnie przedmiotem uwagi i woli.

W okresie tym dziecko pilnie wpatruje się w twarz mówiącego, śledzi bacznie każdy ruch jego ust, naśladuje go zrazu pocichu, potem głośno.

Jeśli dziecku nie udaje się naśladownictwo tonu lub dźwięku, ponawia swe usiłowania wielokrotnie, czę-

sto bez skutku, ale zawsze z widoczną chęcią osiągnięcia celu (objaw woli), wymówienia dźwięku i widoczną kontrolą ośrodków słuchowych mowy; jeżeli otrzymane wrażenie nie zadowala dziecka, to wywołuje nowe wysiłki, jest to już przebłysk świadomości czynu, naturalnie bez czucia świadomości środków.

Gaworząc, dziecko wymawia zrazu bezwiednie połączenia głosowe: tata, papa, mama, baba. Stają się one dla dziecka wyrazami, dzięki wpływom otoczenia. Opiekunki powtarzają je, mówiąc do dziecka, unaoczniając je wyrazem twarzy i ruchami. Dlatego to „gwara" dziecinna bywa tak różna w różnych językach: np. papa (później dopiero papu) naszych małych dzieci, a papa francuskich posiadają znaczenie inne (tata).

Pierwszymi wyrazami dziecko wypowiada swe uczucia i żądania, np. wyrazy takie, jak mama, niania, tata znaczą: daj mi jeść, weź mnie na rękę, pohuśtaj mnie i t. p. Dziecko mówi hajti, co znaczy, chcę iść na spacer. Pojedyńczy wyraz, najczęściej rzeczownik, jest dla dziecka, poczynającego mówić, zdaniem. W początkach jeden wyraz posiada w ustach dziecka bardzo różne znaczenia, zależnie od wytwarzających się stopniowo pojęć.

5. ZACZĄTKI UMYSŁOWOŚCI.

Już niemowlę posiada pamięć, ale dopiero w zaczątku. Małe dziecko nie rozpamiętuje tego, co było, lecz widok znanego mu przedmiotu, lub powtórzenie się wydarzenia, wywołuje w niem wspomnienie przeszłości.

Kojarzenie się wyobrażeń u niemowlęcia odbywa się wyłącznie w zależności od bodźców zewnętrznych, wywołujących automatycznie dane uczucie: np. kapelusz — chęć spaceru, gąbka lub i irygator — przypomnienie niemiłych operacji.

Pamięta małe dziecko tylko te przedmioty, zjawiska, wydarzenia, które się wciąż powtarzają.

Wraz z mową rozwija się i pamięć, bez której zresztą dziecko nie nauczyłoby się mówić.

Uwaga jest koniecznym czynnikiem rozwoju mowy i wogóle całego rozwoju psychicznego dziecka. Rzec moż-

na, iż uwaga niemowlęcia w drugiem półroczu bywa silniejsza, bardziej skoncentrowana, aniżeli dziecka w drugim lub trzecim roku życia, a poczęści w późniejszym jeszcze wieku, w miarę bowiem rozrostu fizycznego i psychicznego coraz więcej przedmiotów budzi jego uwagę, zainteresowanie się jego rozszerza się, a wrażliwość uczuć podsuwa mu coraz inne przedmioty uwagi.

Uwaga dziecka jest ustawiczną nieuwagą, powiada Compayré, przeskakuje bowiem wciąż z przedmiotu na przedmiot. Dopiero stopniowo, wraz z rozwojem pojęciowym uwaga z biernej staje się czynną: trwa dłużej i działa intensywniej, choć długo jeszcze bywa zmienna, zależna od chwilowych nastrojów psychofizycznych.

Stwierdzono, iż dziecko, jeszcze nie mówiące, już rozumuje w pewnym, rozumie się, szczupłym zakresie zasobu swego doświadczenia. Dopiero z rozrostem doświadczenia i rozwojem pojęciowym rozumowanie dziecka staje się objawem stałym.

Wola dziecka powstaje z chwilowych chceń na tle wciąż zmieniającego się nastroju psychiczno-fizycznego. W miarę rozrostu wspomnień powstaje około czwartego roku życia wyobraźnia.

W ogóle pamięć, uwaga, rozumowanie, wola i wyobraźnia działają u dziecka prawie do wieku szkolnego tylko na tle uczuciowem. Tak np. dziecko pamięta przeważnie to, co wywołuje w niem wspomnienie wybitnie miłe lub wybitnie przykre; to, co jest obojętne, przechodzi bez śladu. Dziecko uważa, dopóki coś je interesuje, a zajmuje się tylko własną osobą w niedalekiej przeszłości i bardzo blizkiej przyszłości. To, co sobie wyobraża, to usiłuje w czyn niezwłocznie wcielić.

W ruchu, w czynnościach, w postrzeganiu zmysłowem, w mowie, w staraniu o zadowolenie swych potrzeb i chceń, w zabawie dziecko kształci się i rozwija umysłowo i uczuciowo.

6. KSZTAŁTOWANIE SIĘ MOWY I POJĘĆ.

Wyrazy ustalają się w pamięci dziecka, dzięki jego niewyczerpanej gadatliwości, wypływającej zarówno z jego ruchliwości fizycznej i umysłowej, jak i z wrażliwo-

ści i zmienności uczuciowej. Powtarza te same wyrazy w różnych kombinacjach. Pewien malec w drugą rocznicę swych urodzin (był to niewątpliwie dzień wyjątkowego podniecenia) wypowiedział w ten sposób 10.000 wyrazów; inny w połowie trzeciego roku osiągnął liczbę dziewięciu tysięcy kilkuset w ciągu jednego dnia.

„Co to za szalona praca nerwów i muskułów—pisze Karol Appel—przytaczając fakt powyższy. Tylko przez ciągłe powtarzanie swego zasobu wyrazów i tylko stopniowe i wolne w początkach powiększanie się tego zasobu może dziecko nauczyć się mówić w stosunkowo krótkim czasie. Zasób ten wynosi u dziecka w końcu drugiego roku życia w normalnych warunkach rozwoju koło 100 wyrazów najwyżej; w drugiem półroczu trzeciego od stu kilkudziesięciu do 200, 300, wyjątkowo tylko więcej wyrazów".

Około połowy trzeciego roku następuje stanowczy zwrot w rozwoju mowy dziecka, budzi się niejasna świadomość znaczenia mowy, chęć jej zdobycia. Dotąd dziecko przypadkowo natrafiało na głosy, które mu umożliwiały wyrażanie swego uczucia i myślenia, obecnie nabiera przeświadczenia, iż te głosy są symbolami przedmiotów, że każda rzecz ma swoją nazwę. Jest to epokowe odkrycie w życiu dziecka. Najpierw pragnie wiedzieć, jak się rzeczy nazywają, a następnie, jakie zachodzą między niemi stosunki.

Raz pojąwszy znaczenie symboliczne nazwy, poczyna rozumieć stosunek wyrazów względem siebie, konieczność formułowania swej myśli w sposób, dla innych zrozumiały. Dziecko poczyna myśleć w ściślejszem znaczeniu tego wyrazu. Mowa jego nie jest już tylko przypadkowym wyrazem uczuwania i wyobrażania, lecz jego myślenia. Powstaje kojarzenie wyrazowe, dziecko zaczyna myśleć wyrazami. Powiększa się zasób wiadomości dziecka, a także rozszerza się zakres stosunków dziecka ze światem zewnętrznym. Szczególnie wspólne zabawy małych dzieci kształtują mowę i wytwarzają nowe formy gramatyczne. Mnoży się z zawrotną szybkością zasób wyrazowy.

7. ROZWÓJ ZAINTERESOWANIA I ZABAWY DZIECKA.

W czynnościach samorzutnych, w zabawie, oraz w pytaniach, zadawanych dorosłym, objawia się i określa niejako stopniowy rozwój umysłowy dziecka.

Ruchy i czynności dziecka, poruszającego się już swobodnie, posiadają pewne cechy automatyzmu, konieczności zadowolenia potrzeby fizycznej. Zainteresowanie się jego jest zmysłowe, t. j. działanie wrażeń na zmysły sprawia mu przyjemność. To powtarza jaką czynność nieskończoną ilość razy, to ją porzuca po krótkim czasie. Niema w tem planu ani celu.

Dopiero w połowie trzeciego roku, w warunkach normalnych zainteresowanie jego staje się stopniowo bardziej świadome i szersze, zależne od woli i popędu chwili, zajęcia jego nabierają planu i celu.

Dotychczasowe zainteresowanie się zmysłowe staje się *subjektywnem*, dziecko zajmuje się dłużej jednym przedmiotem, często z pewnym celem i zamiarem. Gdy dotąd takie czynności fikcyjne, jak np. zamiatanie, szycie i t. p., były tylko prawie odruchowem odbiciem życia widzianego, to obecnie wraz ze sprawniejszem myśleniem i działaniem wyobraźni, oraz gromadzeniem się doświadczenia, nabierają stopniowo planowości, treści duchowej. Zamiąta, kraje, sieka, bo jest matką, czy kucharką. Jest mamusią swej lalki, otacza ją swą pieczą, wyobraża sobie, że dziecko jego bywa grzeczne lub niegrzeczne, tak, jak to jemu się zdarza.

Dziecko dwuletnie i dziecko czteroletnie bawią się w piasku, a mają foremki blaszane. Pierwsze tylko przesypuje bez końca piasek z jednego naczynia w drugie, a znudzone tą czynnością, rzuca foremki i grzebie się bezcelowo w piasku pełnemi łapkami, drugie zaś wyrabia „babki", a od tej zabawy przechodzi do innej: przynosi patyczki, wtyka je w piasek, wyobrażając sobie, że zakłada ogródek. Okazuje zainteresowanie się subjektywne.

Chłopczyk, który za przykładem rozgniewanego tatusia zatrzaskiwał cały szereg drzwi automatycznie, zaraz po zaobserwowaniu tej czynności, dziś będzie się bawił w „zatrzaskiwanie drzwi", może w „zagniewanego tatusia", przybierając jego ruchy i miny, a to już w niejaki

czas po zaobserwowanym fakcie, i to nie raz, jak to się zdarzyłoby rok temu, będzie się bawił w „tatusia", tak samo jak w „konika", jak w „stangreta".

Dziewczynka w drugim roku, gdy mamusia ubierała się w jej obecności, pochwyciła puszek i upudrowała się, jak ona; było to naśladownictwo natychmiastowe, automatyczne. W czwartym roku, choć już przez czas jakiś nie była obecna przy ubieraniu się mamusi, znalazła sobie zabawę w „mamusię", naśladując pudrowanie się.

Chłopczyk dwuletni wywija biczykiem, może będzie hasał na koniku „drewnianym", ale dopiero starszy będzie wyobrażał sobie i mówił, że jest „stangretem", „ułanem", „posłańcem".

Dziecko dwuletnie gryzmoli coś ołówkiem po papierze, niby pisze, niby rysuje, nie ma ono jednak przy wykonywaniu tej czynności żadnego planu i celu, nie wyobraża sobie nic przytem; starsze, mniej więcej 3 lub 5-letnie, niby pisze list do nieobecnego tatusia, do babci, rysuje dom, konia, człowieka, ale jeszcze nie znać w tym „rysunku" nawet usiłowania utrafienia jakiego podobieństwa; dziecko wyobraża sobie tylko, że coś rysuje, bawi się w rysowanie.

Odtwarza w zabawie, co postrzega, ale przetwarza na swój sposób; tworzy symbole. Tak też bywa i w innej zabawie. Pragnie czegoś, chce czemś być, nie marzy o tem, lecz uczucie swe wyraża w czynie. Dramatyzuje swe doświadczenia i uczucia. Przedmioty zabawy są dla niego symbolami postrzeżeń i pożądań. Dziecko poddaje się dobrowolnej iluzji, że kijek, na którym hasa, jest konikiem, że krzesło jest domem, człowiekiem lub zwierzęciem, ale tylko na tę chwilę zabawy, bo poza nią drewno jest dla niego drewnem, krzesło krzesłem, przedmiot jest dla niego dekoracją zabawy i symbolem rzeczy, tak samo, jak w rysunku. Odtwarza na swój sposób swe otoczenie.

Inaczej rośnie i bawi się dziecko suteryn, dziecko przed chatą wiejską, w pałacu, w mieszkaniach „inteligentnego proletarjatu".

Już dziecko dwuletnie zbiera różne drobne przedmioty, ale najczęściej rzuca je lub gubi, a schowawszy, zapomina o nich. Trzyletnie, czteroletnie znalezione przed-

mioty albo zużytkowuje niezwłocznie w zabawie, albo też je chowa, jako swą własność, najczęściej atoli zbiera bez wyboru. Sześcioletnie zaś czyni to już z pewnym wyborem i w określonym celu.

Dziecko do lat 3, 4 nie odczuwa jeszcze potrzeby wspólnej zabawy: lubi dzieci, ale bawić się lubi samo. Pięcioletnie już się garną do zabawy wspólnej, łatwiej już o zgodę między niemi, ale organizować się jeszcze nie umieją. W tak zwane gry towarzyskie bawią się tylko pod kierownictwem osób dorosłych lub starszych dzieci. Pozostawione sobie, regulaminu nie przestrzegają. Biegają, skaczą, gonią się bez stałego programu. Urządzają atoli wspólne zabawy iluzyjne, najczęściej jednak starsze przewodzą młodszemi. Odtwarzają swe postrzeżenia, wiadomości, przeżycia, sugestjonują się nawzajem. I we wspólnej zabawie przedmioty są symbolami, a starają się dzieci, żeby one były jak najpodobniejsze do rzeczywistości. Tylko absolutna niemożliwość znalezienia odpowiednich przedmiotów zniewala je do posiłkowania się całkiem niepodobnymi do rzeczywistości.

Inscenizują wydarzenia zwykłe, codzienne, albo też takie, które je uderzyły swą niezwykłością, są aktorami i jednoczesnie też widzami akcji, przez siebie odgrywanej. Widzów nie potrzebują, nie postrzegają nawet widzów przypadkowych, albo też, przeciwnie, zdaje się, jakby ich pragnęły i poszukiwały; zależy to od zespołu bawiących się dzieci, nastroju chwili i przedmiotu przedstawianego dramatu; zależnie też od okoliczności i zespołu akcja toczy się żywo lub ospale.

I w zabawach wspólnych występuje u dzieci już starszych jeszcze dążenie do powtarzania się. Zabawę na ulubiony temat dana gromadka dzieci powtarza niezliczoną ilość razy. Tylko przebieg zabawy bywa za każdym razem inny, albo też, przeciwnie, staje się mniej więcej stałym, zabawa samorzutna staje się grą. Charakterystyczną cechą zabaw dzisiejszych dzieci, szczególniej w naszem środowisku wielkomiejskiem, jest ich aktualność życiowa: bandyci, socjaliści, obecnie wojna, albo inne, stosownie do sytuacji i orjentacji, panującej w domu.

Stopniowo dawniej bezplanowe bieganie, rzucanie, wdrapywanie się, nawet bezładne hałasowanie, będące pierwot-

nie tylko bezwiednem wyładowywaniem się energji życiowej, wypływem żądzy ruchu, nabiera pewnej planowości, staje się zabawą iluzyjną, lub zamierzeniem jakiem realnem.

Jeden z pedagogów niemieckich opowiada następujący fakt charakterystyczny. W dużym sadzie wrzała jesienna robota zbierania owoców. Trzech wnuków pedagoga w wieku od $3^1/_2$ do 6 lat brało w niej czynny udział. Z zapałem i pożytkiem zwozili niestrudzenie owoc taczkami. Ale robota się skończyła, bo wszystek owoc już zebrano. Nie ostygł jednak zapał chłopców do pracy. Gdy nie stało owoców, zwozili gorliwie kamienie bez żadnego celu i pożytku. „Praca" stała się zabawą.

Już dziecko roczne interesuje się obrazkiem barwnym, właściwie tylko dla jego barw, dopiero stopniowo starsze poczyna rozpoznawać znane sobie przedmioty na obrazku, wykrzykuje wtedy z tryumfem: „To łóżko! to drzewo, to dziecko! to woźnica" i t. d. Już wyższym stopniem jest chwila, gdy dziecko rozpoznaje na obrazku poszczególną sytuację i czynności. Opowiada, co widzi, ale często myli się, lub opowiada całkiem co innego, niż obrazek przedstawia, opowiada, *co jemu się przedstawia*, co się przedstawia w jego wyobraźni, co wypływa często tylko z dziwacznego nieraz u dziecka kojarzenia wyobrażeń.

Dopiero stopniowo, około wieku szkolnego, staje się zdolnem do objektywnego rozpatrywania obrazka o treści złożonej.

Patrzenie jego i widzenie zależne jest od ogólnego jego usposobienia i chwilowego nastroju psychofizycznego. Dopiero stopniowo zainteresowanie się dziecka staje się subjektywno-objektywnem i pozostaje takim w pierwszym okresie szkolnym. Obrzydliwy bohomaz czy obraz, wysoce artystycznie wykonany, to dla dziecka, nawet już starszego, wszystko jedno, interesuje je treść, a interesuje tylko subjektywnie.

Co innego jest w muzyce: w niej poczucie estetyczne może występować już bardzo wcześnie, najczęściej jednakże indywidualnie, zależnie od rozwinięcia wrodzonej subtelności słuchu, ale niewątpliwie i w tej dziedzinie istnieje pewne ustopniowanie, wszystkie bowiem cechy i pierwiastki umysłowości dziecka rozwijają się stopniowo, według pewnych norm, niekiedy występują wcześniej, niekiedy później, niż norma, zawsze jednak stopniowo.

8. CIEKAWOŚĆ A PYTANIA DZIECI.

Ciekawość dziecka jest zrazu nieświadomym popędem psychofizycznym, a objawia się u niemowlęcia w wyrazie twarzy, w ruchu, w oglądaniu, w podglądaniu, a u dziecka, już mówiącego, w pytaniach. Pierwsze pytanie dziecka jest: „Co to jest?" Niezadługo potem pyta: „Czyje to i jakie jest?" dalej: „Do czego to jest?", jeszcze dalej: „Czemu?", oraz: „Dlaczego? skąd? i z czego?".

Bywa jednakże, że dziecko odstępuje od tej normy w kolejności pytań.

Samo jednak zadawanie pytania, np. czemu? nie jest jeszcze dowodem osiągnięcia wyższego stopnia rozwoju, może być zadawane bez żadnego zainteresowania się przedmiotem lub sprawą, dla samego pytania się, przez gadulstwo, a przynajmniej bez żadnej chęci dowiedzenia się czegoś nowego. Stopień uwagi i czas trwania uwagi, jako też łatwość w rozumieniu danego wyjaśnienia, jak również łatwość w jego zapamiętaniu, oto co przedewszystkim świadczy o rozwinięciu się umysłowem dziecka pod koniec wieku przedszkolnego.

Przedmiot ciekawości, wyrażonej w pytaniu, tylko w pewnej mierze zwiastuje podwyższenie się poziomu umysłowego, albowiem zainteresowanie się nim może w pewnym razie świadczyć nie tyle o indywidualności, ile o wpływach otoczenia i okoliczności. Również odezwanie się dziecka, mniej więcej dowcipne i „mądre", nie świadczy jeszcze wcale o wczesnym jego rozwoju, o wyższym stopniu tego rozwoju, o talencie dziecka. Daleko więcej ma znaczenia dla określenia stopnia rozwoju dziecka rzeczywista trafność odezwania się w zakresie, jemu właściwym, na które otoczenie wcale nie zwraca uwagi, nie błyszczy bowiem „dowcipem" i nie jaśnieje „mądrością", jako też jego uwagi i postępki, świadczące o ścisłości i trafności rozumowania.

Oto co powiada Rousseau, nieśmiertelny twórca „Emila" i przodownik w nowych poglądach na wychowanie: „Tak jak bywają ludzie dorośli, którzy nigdy nie wychodzą z dzieciństwa, tak też bywają dzieci, które już się rodzą dojrzałymi ludźmi. Atoli każdej prawie matce zdaje się, że dziecko jej jest takim cudem. Często biorą

za oznaki cudowności cechy najzwyczajniejsze u dziecka: dowcipki, roztrzepanie, pikantną naiwność. Kto dużo gada, ten śród mnóstwa głupstw może powiedzieć coś arcymądrego".

Często dzieci rozważne, mało się odzywające, uważane są za głupie.

Nie wypływa wcale stąd, że można lekceważyć pytania, zadawane przez dzieci; wręcz przeciwnie, stanowią one bardzo ważny przyczynek do charakterystyki psychiki dziecka, ogólnej i indywidualnej, jako też świadectwo wpływów środowiska i najbliższego otoczenia, bez względu na to, jakie te pytania bywają.

Bywa zdrowa i niezdrowa ciekawość dziecka, powierzchowna i głębsza. Takie też bywają pytania, zadawane przez dzieci.

O pomyślnym rozwoju osobnika świadczą te pytania, które wynikają ze zdrowej ciekawości, z dążenia do kształcenia się, do nabywania wiadomości. Tylko dziecko ze zdrową ciekawością jest zupełnie dojrzałe do nauki szkolnej.

9. ROZWÓJ UCZUĆ.

Rozwój dziecka kroczy szybko. Rozrasta się ono fizycznie, umysłowo i uczuciowo. Mnożą się i komplikują okoliczności życiowe, wytwarzające doświadczenie i przeżycia dziecka, rosną wpływy wychowawcze, kształtujące i przetwarzające jego duszę, naśladowanie dorosłych staje się coraz bardziej świadome, powstaje świadome *przystosowywanie się dziecka do otoczenia*. Ustępują więc i przetwarzają się dawne upodobania i nawyknienia, powstają nowe, a od natury dziecka i od okoliczności zewnętrznych, przypadkowych i celowo wychowawczych zależy ich ustalenie się lub zanikanie; działa prawo równowagi w łączności z prawem przystosowania się do otoczenia, oraz z dążeniem do zadowolenia swych potrzeb, zależnie od nastroju chwili. Dziecko pożąda nowego i obstaje przy dawnem, oraz usiłuje stosować się do otoczenia. Działa u normalnego dziecka pragnienie użycia, radość z życia, żądza doznawania przyjemnych wrażeń, choćby wciąż tych samych, a nowe, podobne do dawnych, wy-

dają mu się bardziej jeszcze ponętnemi. Wysila się w swym rozwoju i broni od zbytniego wysiłku. Albowiem całem działaniem dziecka, jego parciem do rozwoju, a jednocześnie do zachowania się, kieruje instynkt samozachowawczy, który przybiera cechy skrajnego egoizmu. Aliści bez naturalnego, żywiołowego egoizmu, będącego pragnieniem życia i użycia, jako też zachowania swych sił dla przyszłości, dziecko nie mogłoby się rozwijać, brakłoby mu bowiem bodźca do rozwijania swych uzdolnień.

Na tle egoizmu rozwijają się i kształtują inne uczucia. Tak więc na tle egoizmu, pod działaniem t. zw. instynktu samozachowawczego, powstają próżność i miłość własna. Pierwsza objawia się już wcześnie, jako pragnienie zwrócenia na siebie uwagi jakimkolwiek postępkiem, choćby niegrzecznością, chorobą i t. p., druga objawia się wcześniej jeszcze, jako zadowolenie z czynności, przypadkowo przez siebie dokonanych, a następnie z wszelkiego własnego działania i tworzenia, dalej już jako chęć dorównywania starszym, a jeszcze dalej w stosunku do rówieśników, jako żądza ich przewyższenia w dobrem i w złem. Dziecko, pozbawione wszelkiej miłości własnej, nie jest zdolne do udoskonalenia się, do normalnego rozwoju umysłowego i uczuciowego.

Compayré przypuszcza u dziecka popęd do poddawania się autorytetowi rodzicielskiemu i tak go określa: „Tkwi w dziecku rodzaj obawy instynktowej, popęd nieświadomy i uśpiony, który wymaga tylko zbudzenia, by stał się świadomym. Popęd ten nie jest wyłącznie poczuciem własnej słabości wobec siły: jest to predyspozycja, którą przyroda nadała dziecku, wzmocniona, jeśli nie utworzona przez zwyczaje moralne naszych przodków... Absolutnie zaprzeczamy, żeby dziecko posiadało już świadome poczucie moralne w chwili, gdy tylko poczyna słuchać przez przyzwyczajenie lub obawę kary. Dzieci pożądają pieszczot nie tylko przez egoizm, lecz zabiegają o nie przez poryw bezinteresowny, bo przeczuwają instynktownie, że są one niemniej przyjemne dla tego, kto ich udziela, jak dla tego, kto ich doznaje; są one też dla niego dowodem, że dorośli są z niego zadowoleni. Poczucie moralne rozwija się w obcowa-

niu z innemi dziećmi dopiero na stopniu równości. Tylko wychowanie, dopomagając naturze, może ukształtować ostatecznie poczucie moralne. Nie poczucie moralne, lecz instynkt, uznający autorytet wychowawców, jest wrodzony dziecku".

Psycholog francuski, Perez, znajduje poczucie moralne już u bardzo młodego dziecka, ale rozumie przez nie raczej uznanie autorytetu wychowawców, o którem mówi Compayré, powiada bowiem: „Poczucie moralne w formie objektywnej jest jeszcze bardzo niedokładne u małych dzieci. Posiadają one jednakże już dosyć określone pojęcie tego, co jest dozwolone, a co jest zabronione, co wolno i czego nie wolno, w tem, co się tyczy ich przyzwyczajeń fizycznych i moralnych, w ich wspomnieniach prawo wcielone jest w rodziców, szczególniej zaś w matkę. Jak dla zwierzęcia, tak i dla dziecka dobrem jest to, co dozwolone, złem, co zabronione".

Wielki pedagog szwajcarski, Henryk Pestalozzi, wywodzi wszystkie szlachetne uczucia ludzkie ze stosunku niemowlęcia do matki-karmicielki: „Matka i nasycenie kojarzą się w jego umyśle. Powstaje wdzięczność. Powstaje ufność. Powstaje zarodek miłości. Dziecko rozpoznaje odgłos kroków matki, uśmiecha się do jej cienia, uważa istotę, podobną do matki, za dobrą istotę; kto miły jest jego matce, i jemu jest miły; kogo ona całuje, tego i ono całuje chętnie. Rozwija się w duszy dziecięcej zarodek miłości do ludzi, miłość bliźniego".

Wielu psychologów i pedagogów współczesnych poczucie uznania autorytetu w rozumieniu Compayré'go i instynktowe poczucie moralne według Pereza pojmuje, jako odczuwanie przez dziecko swej zależności, poczucie swej słabości wobec dorosłego otoczenia, uznanie „siły", a z tego poczucia wywodzą jego dążenie do przystosowywania się do otoczenia, co nie jest ścisłe, bo działa tu najpierw nieświadome naśladownictwo, a następnie również kiełkująca miłość własna, pożądająca wywyższenia, może i istotne przywiązanie do wychowawców.

Według Paoli Lombroso dziecko, wiedzione instynktem samozachowawczym, stara się świadomie przystosować do otoczenia, żeby mu było dobrze: przymila się i pochlebia otoczeniu, żeby utrzymać się w łaskach osób,

które stanowią o jego bycie, i w tem dążeniu bywa obłudne, udając miłość, której nie odczuwa i nie może odczuwać.

I takie określenie jest nieścisłe. Dziecko dopiero kształci się w miłości. Może być obłudne, wyrachowane, ale tylko na krótką metę, dla osiągnięcia doraźnej korzyści, postępowanie zaś stale wyrachowane, dla jakich celów dalszych, niż dana chwila, nie daje się wcale wyobrazić, zabiegać bowiem o przyszłość jest dla dziecka czemś zupełnie obcem, cóż bowiem ono wie o przyszłości?A i zazdrość dziecka o miłość dorosłego otoczenia bywa u najmłodszych dzieci tylko chwilowym popędem, a u starszych najczęściej objawem miłości, nie zaś tylko samolubstwa, jak tego chce Paola Lombroso.

Dziecko z trudem zdobywa swe doświadczenie: przez postrzeganie i badanie w zabawie poszukuje prawdy, ciekawość wrodzona skłania je do dociekania prawdy, przestrzega też prawdy w mowie i w objawach uczucia.

Jednocześnie właściwe mu niedokładność i powierzchowność w postrzeganiu i luki w zasobie wyobrażeń i pojęć, przypadkowość i niejasność w ich kojarzeniu, zmienność nastrojów uczuciowych i impulsywność, jako też skoki wyobraźni sprawiają, że, przestrzegając prawdy, mija się z nią, kłamie w dobrej wierze, że mówi prawdę; stopniowo tylko, powodowane instynktem samozachowawczym świadomie, ale zawsze tylko dla korzyści w danej chwili, nigdy przez wyrachowanie na dalszą metę. Łatwowierność i krytycyzm cechują dziecko w równej mierze.

Rzeczy najzupełniej nieprawdopodobne i niemożliwe wydają mu się prawdopodobne i możliwe, a w prawdopodobne i możliwe nie wierzy, bo przechodzą jego zakres wiadomości i doświadczenia, odbiegając zbytnio od tego, co już w sobie ustaliło. Krytycyzm też jego wywołuje niezgodność czynu ze słowem, którą rychło postrzega u dorosłych.

Już wcześnie zachodzą konflikty między wolą dziecka a wolą dorosłego otoczenia. Pod wpływem popędu określonego przez Compayré'go, czy też świadomości swej zależności od wychowawców, konieczności poddawania się

ich woli, by uniknąć nieprzyjemnych skutków, jako też wiary w nieomylność wychowawców, dziecko bywa im posłuszne.

Dziecko słucha nieraz wychowawców dlatego tylko, iż mu z tem wygodnie. Miotają niem różne chcenia, niezgodne ze sobą, nie dopuszczające aktu woli, rade jest więc, że jego słabą wolą kieruje inna, silniejsza.

Aliści obok biernego popędu do poddawania się woli dorosłych istnieje u dziecka i popęd do niezależności. Popęd do czynności jest zarazem popędem do samodzielności. Jest to jakby popęd do buntu, działający już u niemowlęcia, dający się często wytłómaczyć chorobliwym stanem fizycznym, często jednak też zupełnie zagadkowy. W drugim i trzecim roku popęd ten ujawnia się w dziecku nieraz z wielką siłą i często, jako kaprysy, upór, krnąbrność.

Dziecko odrzuca od siebie opiekę wychowawcy, nie dlatego że chce czego innego, niż wychowawca, ale dlatego że nie chce niczego w ogóle, *nie chce chcieć*, że mu dobrze w tym stanie bezwoli, albo też, że opanowywa je jakaś biologiczna, atawistyczna dzikość, żądza miotania się, krzyczenia, krzywdzenia kogoś, niszczenia. Zachodzą też już wtedy świadome starcia między impulsywnem chceniem dziecka a nakazem, wolą narzuconą. Stopniowo tworzy się nieraz coraz większa rozbieżność między interesem dziecka, jak go ono w danej chwili rozumie, a interesem wychowawczym, czy też osobistym dorosłego. Czynniki rozumowe i uczuciowe, w zależności od indywidualności dziecka, i okoliczności zewnętrzne, wpływające na nią i kształtujące ją, usuwają takie konflikty i sprawiają, że zachodzą one coraz rzadziej, lub też wcale nie zachodzą.

Ale dzieje się i przeciwnie. Pod wpływem sprzyjających okoliczności zachodzą one coraz częściej i wykopują przepaść między wychowańcem a wychowawcą, między dzieckiem a otoczeniem w ogólności; wkrada się wtedy nierozumienie się nawzajem, objawiają się ujemne skłonności dziecka, wzmocnione przez błędy wychowania.

Z egoizmu rodzi się współczucie, a rozwija się nieraz bujnie na tle wrażliwości dziecka: nie lubi ono patrzeć na to, co mu jest przykre, widzieć cierpienia cudzego, jakiego

samo doznawało. Współczuwać innym może dziecko tylko w ograniczonym zakresie swego doświadczenia. Jakże może dziecko współczuwać komu w tem, czego wcale nie rozumie, czego rozumieć nie może? Stąd często niesłusznie zarzucają dzieciom nieczułość, obojętność uczuciową, okrucieństwo.

Dopiero stopniowo, zależnie od rozwoju indywidualności dziecka, zdolność jego do współczuwania rozszerza się i ustala. To, co nazywamy w zastosowaniu do niektórych dzieci ich „anielską dobrocią", jak i u dorosłych, bywa często tylko biernością, egoizmem, objawiającym się w bierności, ustępowaniu innym dla własnej wygody, jednakże często bez odczuwania czyich cierpień i potrzeb, to zaś, co nazywamy „niegrzecznością" dziecka, to często bywa formujący się charakter czynny, zdolny do współczucia.

Poczucie prawa własności wytwarza się stopniowo przez cały wiek przedszkolny i po nim. Najpierw dziecko uczy się pojmować swoją własność, jako stałą, a nie tylko, o ile ją w danej chwili użytkowuje, jak to bywa w początkach rozwoju. Wytwarza się pożądanie własności tylko dla posiadania, zazdrość o nią, chciwość, dalej rozumienie znaczenia własności, ale tylko swojej, następnie już i cudzej, przez współczucie, albo tylko przez upodobnianie się do otoczenia, albo też przez zrozumienie przykrych skutków, jakie pociąga za sobą naruszenie prawa własności. W nieuczciwem otoczeniu dziecko upodabnia się do niego, zapatrując się na cudzą własność tak, jak ono. Wogóle w dziecko wsiąka wszystko, dobro i zło, ale modyfikuje się i przetwarza; ziarno rzucone, stosownie do gruntu, na jaki pada, wydaje bujny plon lub się wyradza.

Jak pod względem umysłowym, tak i pod względem uczuciowym dziecko rozwija się przez powtarzanie i naśladownictwo. Często powtarzane stany uczuciowe utrwalają się i ustalają, kierując wolą, stają się stałemi skłonnościami, wytwarzającemi charakter osobnika. Istnieje pewnego rodzaju *sugestja uczuciowa*, której podlega dziecko. Istnieje też naśladownictwo w miłości, objawiające się najpierw w jej oznakach zewnętrznych, w pieszczotach. Nieświadome to naśladownictwo, łącznie z odruchami współczucia, przyzwyczajeniem i upodobnianiem się

do otoczenia wytwarza miłość. Wrodzone uznanie autorytetu rodzicielskiego, czynniki egoistyczne, jak np. strach, wytwarzają posłuszeństwo, które staje się poszanowaniem prawa, uosobionego w wychowawcach, a łącznie z czynnikami rozumowymi i przyzwyczajeniem, oraz rozwojem miłości własnej, staje się zawiązkiem poczucia moralnego, *odpornością moralną*.

Działanie impulsywne miarkowane jest przez rozwagę, liczenie się ze skutkami. Na tem też tle kształtuje się i rozwija *poczucie sprawiedliwości*, nieraz już bardzo silne ku schyłkowi wieku przedszkolnego. „Czego mnie nie wolno, niechaj i jemu nie będzie dozwolone", tak rozumuje dziecko i stosuje sprawiedliwość zrazu tylko do siebie, jak prawo własności. Następnie jednak, znowu jak prawo własności, dzieci przyznają prawo do sprawiedliwości i innym, gdy ich własny interes nie odgrywa w danej chwili roli. Bywa jednak, że uznają je wbrew własnemu interesowi, nieraz z dziwną rezygnacją i poddaniem się. Poczucie sprawiedliwości wytwarza często u dzieci nadzwyczaj surowe pojmowanie kary za przewinienia, odzywa się w dziecku z całą siłą człowiek pierwotny: „ząb za ząb, oko za oko". Na tem tle powstaje *poczucie odpowiedzialności* za czyny. Bodźce zmysłowe w aktach woli ustępują miejsca pobudkom uczuciowym, następnie rozumowym, w końcu moralnym.

Rozumowanie i sąd dziecka o rzeczach powstają pod wpływem uczucia, są subjektywne, dopiero stopniowo stają się subjektywno-objektywne, najczęściej dopiero pod wpływem i kierunkiem nauczania. Dziecko, poczynające myśleć, uważa siebie za ośrodek życia, rozumie się, o ile nie jest zaniedbane i poniewierane, stopniowo tylko doświadczenie poucza je, że jest inaczej; poczucie zależności kształtuje jego uczuciowość pod wpływem okoliczności zewnętrznych.

Począwszy od pierwszego pożądania i pierwszych ruchów świadomych, rozwój umysłowy dziecka kroczy w bardzo ścisłej łączności z uczuciowym. Pierwsze zainteresowanie dziecka powstaje na tle pożądania pożywienia, dalej wrażeń dotykowo-wzrokowych, podniecających narządy zmysłów. Przedmiot pożądania staje się przed-

miotem zainteresowania zmysłowego. Interesuje się ruchami karmicielki, upatrując związek między jej ruchami a przedmiotem swego pożądania, pożywieniem. Ruchy, głos otaczających je osób stanowi w ogóle przedmiot największego zainteresowania, z którem następnie przez naśladownictwo i doświadczenie kojarzy się i na tle jego rozwija uczuciowość dziecka.

Interesuje je wszelki ruch, bo odczuwa go, jako podnietę zmysłu wzrokowego, bo wypatruje związek jego ze swoją osobą, zarówno w obawie, jak i w pożądaniu, wkońcu, jako sprawca ruchu, odczuwa zadowolenie z czynu. Przedmiotów martwych w ruchu od żywych zrazu nie odróżnia. Poucza je o zachodzącej różnicy kiełkująca w niem uczuciowość.

10. DZIECKO A ZWIERZĘTA.

Pięknie i trafnie charakteryzuje stosunek małego dziecka do zwierząt Perez, psycholog francuski, badacz i wielki znawca duszy dziecięcej: „Istoty żywe nieco silniej, niż martwe, budzą uwagę i ciekawość dziecka, a przez to samo działają na jego uczuciowość. Psy, koty, owce, ptaki, kurczęta, oto przedmioty, znakomicie pouczające i poruszające uczucia. Czy to co dziwnego? Kojarzą w sobie wszystkie rozkosze wrażeń wzroku i słuchu, różnorodne zadowolenie z wrażeń dotyku i ruchowo-mięśniowych. To ciągle różnorodne, zmienne zadowolenie ciekawości łączy się ściśle z pierwiastkami uczuciowymi. Co to za uroczystość, gdy malutkie dziecko po raz pierwszy ściska rączkami takie miłe zwierzątko! Ależ to jego własne życie, jego własna osobowość, która się objawia w tych samych, co jego, ruchach".

„Zabawy, pieszczoty, okrzyki radości, skargi, jęki kota lub psa, cały ten zbiór wrażeń na podkładzie uczuciowym pobudza jego ciekawość i podnieca upodobanie, wywołane przez urozmaicone zadowolenie wzroku, słuchu, dotyku, ruchu, które odbiera od tych zwierząt".

„Ale ta sympatja dla zwierzęcia bynajmniej nie jest jeszcze sympatją moralną. Znajome mi dziecko dziesięciomiesięczne, które przez cały dzień bawi się pieskiem

i kotkiem, lubi je, ale więcej dla siebie, niż dla nich. Nie zdaje się mieć pojęcia, że te stworzenia mogą cierpieć. Lecz ruchliwość, ich radosne głosy zachwycają je; ich krzyki, ich objawy gniewu dziwią, przestraszają, smucą; oto mniej więcej wszystko".

Dla dziecka już starszego, poruszającego się swobodnie i mówiącego, zwierzę staje się już czemś innem, nie tylko zabawką i przedmiotem zadowolenia zmysłów. Piesek lub kotek staje się jego towarzyszem. Nie odczuwa jeszcze swej wyższości ludzkiej nad zwierzęciem, uważa pieska za istotę sobie równą, widząc w nim to samo pożądanie jedzenia, to samo upodobanie do ruchu, to samo pragnienie pieszczot.

Compayré powiada: „Zwierzę, które cierpi, krzyczy, które bywa głodne, które bywa nieposłuszne, które łają i karzą, przypomina mu wciąż własne przygody życia".

Jeszcze starsze dziecko zaczyna już pojmować swą wyższość ludzką nad zwierzęciem. Staje się jego dręczycielem, albo opiekunem. Nieświadome okrucieństwo staje się świadomem. Poczucie wyższości wytwarza chęć opiekowania się istotą niższą, budzi się życzliwe współczucie, a z niego powstaje poczucie odpowiedzialności.

11. DZIECKO A DZIECI.

To samo, co w stosunku dziecka do zwierząt, zachodzi i w stosunku dziecka do dziecka. Ono samo w lustrze, inne dziecko żywe budzą jego zainteresowanie ruchami. Powstają sympatje, współczucie do innych dzieci. Poznaje dzieci na obrazku i interesuje się niemi: Ale już wcześnie, w bliższem zetknięciu się dziecka z dzieckiem, rodzą się konflikty, najpierw na tle tego samego pożądania zmysłowego, dalej różnych upodobań i interesów, dalej chęci przewodzenia i opierania się temu przewodnictwu. Dlatego to małe dzieci, mimo sympatji dla dzieci, wolą bawić się same, niż wspólnie.

Jednakże z chęci przewodzenia, przez współczucie, odczuwanie blizkiej sobie istoty, powstaje chęć opiekowania się, a potem stopniowo poczucie odpowiedzialności.

Objawia się też popęd towarzyski, wytwarza wspólność interesów, następuje porozumienie się i zbliżenie na terenie zabawy, tworzy się społeczność dzieci, będąca odbiciem społeczności dorosłych. W tym zaczątku życia społecznego kiełkują i rozwijają się wady i zalety dziecka, wyrabia się jego indywidualność, niemniej wydatnie, choć inaczej, bo na stopniu równości, a nie jak w stosunku do dorosłych, w stosunku zależności.

12. DZIECKO A ZABAWKI.

Dużo również pierwiastku uczuciowego wkładają małe dzieci w swe zabawki, szczególniej dziewczynki w lalki. Perez opowiada o dziewczynce, która ze stoicyzmem znosiła amputację nogi, trzymając kurczowo w swem objęciu lalkę, rozpłakała się dopiero, gdy chirurg zażartował, że teraz obetnie nogę lalce.

Compayré powiada: „Lalka nie jest rzeczą, lecz przedmiotem miłości, to dziecko dziecka". Powiedzieć można więcej jeszcze: w lalce, często i w innej zabawce, dziecko *jest samo sobą*, jest ona uosobieniem jego własnej duszy. Stąd tak silne przywiązanie do niej.

O dziecku w początku drugiego roku życia Compayré powiada: „Któż nam dowiedzie, że przez czas dłuższy, mimo że są nieruchome, dziecko nie uważa swych drewnianych zwierząt za żywe?"

„Gdy w trzecim lub czwartym roku życia chłopczyk poczyna bawić się żołnierzami, nie zdaje się nam, że zajmuje się nimi dlatego tylko, że może ich ustawiać, tworzyć z nich szeregi, podziwiać ich barwy, wieść ich do bitwy; być może, że gdy stawia przeciw sobie Francuzów i Niemców, lekkie poczucie patryjotyzmu porusza jego serduszko".

Małe dziecko przywiązuje się do swych zabawek, jak do istot żywych, ale dlatego, że wkłada w nie własną swą uczuciowość, jest sobą w zabawie. Świadczą o tem długie rozmowy niektórych dzieci z lalkami, a niekiedy i z innymi przedmiotami zabawy. Działa naśladownictwo uczuciowe. Otacza ono tem samem staraniem zwierzątko,

zabawkę, inne dziecko, jakiem je samo otaczano. W rozmowie z lalką dziewczynka jest to kochającą, to surową wychowawczynią, niegrzeczność lalki to niegrzeczność jej własna, lub podpatrzona u innych dzieci. Martwy przedmiot bywa spowiednikiem dziecka.

Nie należy przedstawiać sobie dziecka, jako wciąż poruszającą się i gadającą istotę, bez końca bawiącą się. Miewa ono chwile zależne od nastroju, a jeśli częste, to zależne od wrodzonej organizacji psychofizycznej, gdy medytuje, gdy kojarzą się dziwaczne w jego duszy wspomnienia, tak, jak we śnie, często też kojarzą się wspomnienia ze snu ze wspomnieniami z rzeczywistości, trzyma coś w ręku, niby coś robi, ale widać, że myśli jego są gdzieś daleko. Tworzą się przeżycia uczuciowe, działa wyobraźnia, ale na tle uczuciowem. Dziecko jest stangretem, żołnierzem, naśladuje ich ruchy i czynności, wyobraża sobie, że nim jest, bo tego chce, pragnie, bo chciałby być stangretem, żołnierzem, być czemś czynnem. Bawi się w konie, jest koniem, bo lubi konie, bo się koniem interesuje. Dziecko przedstawia w zabawie to, czem chciałoby być, co mu się podoba, co lubi, czem się interesuje. Odtwarza życie widziane, działa w niem wyobraźnia, działa też poczucie rzeczywistości, które jest pożądaniem prawdy, dowodem jego żywotności i dokładności jego postrzeżeń, ze sobą powiązanych, a jest też dążeniem do samodzielności, do swobodnego działania, do tworzenia.

Zarówno wyobraźnia, jak i poczucie rzeczywistości, objawiają swe działanie na tle uczuciowem. W zabawie kształci się i rozwija dziecko, przygotowuje się do życia, ale nie bawiłoby się, gdyby zabawa nie sprawiała mu przyjemności. Jeśli istnieje popęd do zabawy, nad którym szeroko rozwodzą się biologowie i psychologowie, jest nim żywiołowy popęd do poszukiwania przyjemności, a ten, łącznie z popędem do czynności, do samodzielności, do działania i tworzenia, do poszukiwania prawdy, wraz z działaniem wyobraźni, wciąga dziecko do zabawy i utrzymuje jego zainteresowanie nią.

Stopniowo inscenizacja życia i otoczenia, wspólnemi siłami, staje się zabawą towarzyską, w której przeważa poczucie realności nad działaniem wyobraźni. A jeśli

i przy żywem tempie działa silnie wyobraźnia, to jest to właśnie wzajemną sugestją uczuciową, wzajemnym poddawaniem sobie uczuć.

13. DOJRZEWANIE UMYSŁOWOŚCI DZIECKA DO SZKOŁY.

Małe dziecko rozpruwa wnętrze lalki przez popęd do czynności, a zawartość rzuca, nie spojrzawszy nawet na nią, starsze spożytkowuje ją do zabawy, jeszcze starsze, choć jeszcze w wieku przedszkolnym, konstatuje z zainteresowaniem fakt, że lalka zawierała w sobie trociny, zainteresuje się pochodzeniem trocin, jeśli ono mu jest nieznane. Może nieraz zniszczy jaką zabawkę, czy inny jaki przedmiot tylko gwoli zbadaniu jego własności. Nie tylko powierzchownie ogląda przedmioty, ale je *rozgląda*, *przegląda*, *rozpatruje*. Obserwuje czynności ludzkie i zjawiska przyrody. Nie jest jednak jeszcze zdolne do badania zupełnie objektywnego, odgrywają w niem rolę czynniki uczuciowe, pod wrażeniem tych czynników działa ciekawość.

Może ona przybrać kierunek niezdrowy, w pomyślnych jednak warunkach rozwoju staje się ona zdrowem dążeniem do poznania, żądzą badania, żądzą wiedzy. Nie należy wszelako tych określeń brać zbyt wysoko, dziecko pragnie poznać rzeczy, pragnie wiadomości, bo jest ciekawe.

Przez ciekawość w granicach swego doświadczenia, stopnia rozwoju, indywidualności, oraz i warunków otoczenia, dochodzi związku przyczynowego między przedmiotami i zjawiskami, interesuje się początkiem i pochodzeniem rzeczy. Interesuje się coraz więcej stosunkami ludzkimi. Powstaje dążenie do własnego celowego działania, do samodzielności. Popęd towarzyski staje się silniejszym. Rodzi się solidarność między dziećmi. Żyje w swoim świecie dziecięcym, a wzdychać będzie ku temu światu dużych ludzi: „Jak będę duży!..”

Cechy indywidualne uwydatniają się. Z ust niektórych dzieci nie schodzą pytania: „Czemu? Dlaczego? Z cze-

go?" Inne mniej pytają, ale więcej działają, obserwują, kombinują. A niektóre filozofują... Nasze dzieci rzadziej, niż angielskie, które stykają się ciągle w życiu domowem z biblją, z jej ciemnym stylem i zagadkami dla młodego umysłu.

Pamięć i uwaga rozwijają się coraz silniej i działają coraz sprawniej. Zadane mu zajęcia ręczne i uczynione zlecenia dziecko wykonywa z coraz lepszem zrozumieniem rzeczy i staranniej. W rysunku usiłuje uchwycić podobieństwo do widzianych przedmiotów. Mową różni się coraz mniej od mowy swego otoczenia. Fizycznie i umysłowo zdolniejszem się staje do coraz większego wysiłku. Dziecko poczyna samo odczuwać potrzebę nauki.

Tak to między piątym lub szóstym, a siódmym lub ósmym rokiem życia dziecko, stosownie do cech wrodzonych i okoliczności, na jego rozwój wpływających, szybciej lub wolniej dojrzewa do nauki systematycznej, do szkoły.

14. ROZWÓJ POJĘĆ.

Około wieku szkolnego pojęcia dzieci rozszerzają się, wyjaśniają, wytwarzają, przetwarzają się. W jakim stopniu i zakresie to się odbywa, zależy od rodzaju spostrzegawczości i okoliczności zewnętrznych, jednakże według pewnych norm.

Dla najmłodszego dziecka wyraz „tata, mama", oznacza tylko jego tatę, jego mamę, dalej rozpoznaje pojęciowo swojego tatę, swoją mamę od taty i mamy Józia, Jani, Tadzia, a wkońcu dochodzi do pojęcia ojca, matki, jako osób, mających dzieci, które im mówią: tato i mamo. Stopniowo poczyna pojmować, iż jego ojciec jest jeszcze czemś poza tem, że jest jego ojcem, że ma imię i nazwisko, że ono ma takież nazwisko, że jak są dzieci z różnemi imionami, tak są dorośli z różnemi imionami i nazwiskami, że ogrodnikiem nie jest tylko znany mu Maciej Górka, ale i wielu innych ludzi.

Wyraz: „stół" oznacza dla niego najpierw jedną tylko rzecz, dalej coraz więcej takichże rzeczy, ale zawsze jeszcze umiejscowionych. Na progu wieku szkolnego włada

już ogólnem pojęciem stół, ale słyszany wyraz, tę rzecz oznaczający, wywołuje w jego umyśle wyobrażenie umiejscowione przedmiotu, jego wyobrażenie indywidualne. Dom oznacza mieszkanie, dom rodziców, dalej dom sąsiada, dom ten lub ów, mieszkanie jego, rodziców Julka, cioci, babci; stajnia—mieszkanie tych lub owych koni. Pojęcie rzeczy jest dla niego pełne, gdy jest określone: czyje? jakie?

Z tego określonego pojęcia wyłania się dopiero stopniowo ogólne. Małe dziecko do wszystkiego przykłada miarę stosunków najbliższych, własnych. Nie tylko zwierzę, ale księżyc może według niego mieć mieszkanie. Na to nie trzeba bajki. Nie fantazja, lecz niedostateczne doświadczenie wywołuje takie mniemanie.

Stopniowo dopiero poczyna pojmować, że księżyc i wiatr mieszkania mieć nie mogą, że nie są osobami. Na to znów nie potrzeba astronomji lub fizyki. Wystarcza doświadczenie życiowe.

Jeśli pierwszem drzewem, jakie dziecko miało wciąż przed sobą, była lipa, rosnąca przed domem jego rodziców, to najpierw pojęcia drzewo i lipa mieszały się w jego głowie, aż pierwsze stało się ogólnem, gdy dziecko poznało bliżej topolę, sosnę, a drugie szczegółowem, gatunkowem, ale jeszcze zawsze wyraz „lipa" wywołuje w niem wspomnienie pierwszej lipy, jaką ono poznało. Te wyrazy kojarzą się z jego wyobrażeniami, które wywołują w niem wspomnienia stanu uczuciowego, wydarzenia z własnego przeżycia, inne pozostają dla niego pustem brzmieniem.

Długo dziecko klasyfikuje przedmioty według ich cech zewnętrznych, często najzupełniej przypadkowych, dopiero stopniowo przez wzrastające doświadczenie i rozumowanie—nie bez pomocy swych przewodników domowych—dochodzi do coraz jaśniejszych i ogólniejszych pojęć, ucząc się oddzielać cechy główne od podrzędnych. Główna część tego zadania, wyjaśnianie i ogólnianie pojęć, przypada na pierwsze nauczanie.

15. PODSTAWY NAUCZANIA.

Łatwowierność dziecka wypływa zarówno z braku doświadczenia, jak i jego podatności do sugestji. Sugestjonowane dziecko uważa cudzą wolę za swoją własną, cudze zdanie za swoje. Krytycyzm dziecka wypływa również z braku doświadczenia, ale też i dążenia do samodzielności.

Wraz z rozwojem umysłowym, zależnie od indywidualności i okoliczności zewnętrznych, wcześniej lub później, ale zawsze w warunkach normalnych dążenie do samodzielności bierze górę nad biernością sugestji; żeby to się stało w sposób pożądany, w kierunku pożądanym, stanowi w znacznej mierze zadanie pierwszego nauczania.

Czynnikami rozwoju umysłowego dziecka są: postrzeganie, popęd do czynności, ciekawość, naśladownictwo, dążność do upodabniania się do otoczenia i podatność do sugestji z jednej strony, dążność do samodzielności i miłość własna z drugiej, a działają dążenie do najmniejszego i do największego wysiłku, poczucie realności przy wrażliwości uczuć i wyobraźni; na nich opierać się winna pierwsza systematyczna nauka dziecka, t. j. pierwsze systematyczne zaprawianie w umiejętnościach, rozwijanie pojęć i utrwalanie wiadomości, zgodne z naturą dziecka, jako dalszy ciąg naturalnego jego rozwoju duchowego. Nie tłumić naturę dziecka, lecz jej dopomagać winna nauka szkolna.

16. NORMALNY ROZWÓJ PSYCHICZNY DZIECKA.

Psycholog rosyjski, Sikorskij, tak określa normalny rozwój dziecka:

Ażeby módz odróżniać objawy normalne od anormalnych, należy zwracać uwagę na niektóre oznaki główne, świadczące o zdrowym przebiegu rozwoju dziecka.

a) *Radość życia, wesołość, spokojny i dostateczny sen, dobry apetyt, tylko rzadki i niedługo trwający płacz.*

b) *Trzeba, żeby dziecko umiało i lubiło się bawić.*

c) *Widoczny postęp intelektualny, wzbogacenie zasobu wyrazów i wyrażeń, nowe zabawy, nowe przedmioty zainteresowania.*

d) *Żywa ruchliwość dziecka, nie tylko fizyczna, ale i intelektualna; samodzielność, objawiająca się w zabawach, w rozrywkach i we wszelkich czynnościach.*

Dziecko u progu wieku szkolnego posiada odrębności swego wieku, ale też jest odbiciem środowiska, w którem się wychowało i żyło, jako też wytworem rasy i danej rodziny, posiada swe odrębności indywidualne, wrodzone i nabyte, zależy też jego rozwój psychofizyczny od okoliczności życiowych, niezależnie od środowiska i wpływów dziedziczności, a rozpoczynających swe działanie od chwili urodzenia, a do nich należy przedewszystkiem wychowanie dziecka od kolebki. A i tempo oraz szczegóły w rozwoju, stosownie do organizacji psychofizycznej danego osobnika na ogół normalnego, bywa różne. Całkiem zaś odbiega od norm rozwój u kalek i słabych na umyśle.

Obrazowo określa Compayré stan posiadania nowonarodzonego dziecka: „Dziecko wyrusza w świat z niczem, ażeby zdobyć wszystko. Jest ono jakby medalem nowym, świeżym, ani słowa, ale odlanym w formie już nie nowej, a im więcej je obserwujemy, tem więcej odkrywamy, tem więcej odczytujemy liter, na razie nieczytelnych i ciemnych, a jednakże głęboko wpisanych i wyrytych".

A twórca nowoczesnej psychologji dziecka, fizjolog Preyer, pisze: „Dusza nowonarodzonego niepodobna jest do tabula rasa, na którejby dopiero zmysły pierwsze swe wypisały wrażenia, a z nich powstawała całość treści duchowej naszego życia przez różnorodne wzajemne oddziaływanie, lecz tablica została jeszcze przed urodzeniem zapisaną niewidocznymi i niewidzialnymi znakami, śladami napisów niezliczonych wrażeń zmysłowych dawno odeszłych pokoleń".

Godne też zaznaczenia są słowa Compayré'go: „Dzieje rozwoju intelektualnego i moralnego dziecka pozostaną niewyjaśnione, dopóki nie znajdą oparcia w jego fizjologji, której wykończenie jest jeszcze dalekie, i w *metafizyce duszy dziecka*, której prawdopodobnie nigdy nie będzie można stworzyć".

Rozwój dziecka odbywa się według pewnych stałych praw przyrody, z pewnemi jednak zboczeniami. Atoli zdarzają się w rozwoju dziecka objawy, przebłyski dziwne, których ani biologja, ani fizjologja, ani psychologja wytłómaczyć nie zdoła; stanowią one odwieczną zagadkę bytu.

Twórca „Chowanny", Trentowski mówi o dziecku: „Jest to istota, jak promień słońca, słaba, ale tleje w niej moc wielka, bo wszechmoc w ziemskim Boga odcisku". Budzić duszę dziecka—oto zadanie naczelne wychowania. Aliści dokonać tego może tylko wychowawca z duszą mocarną, a czułą i czujną...

WSKAZÓWKI BIBLIOGRAFICZNE.

Na początek polecam niezmiernie popularną książeczkę p.t.

Fleury Dr. — Dusza dziecka. Podług... napisała Zofja Senneweld, Warszawa 1904.

Dziełem naukowem jest:

Preyer W. — Dusza dziecka.

Popularno-naukowe:

Perez B. — Psychologja dziecka. Pierwsze trzy lata dziecka Warszawa 1899.
Tracy Fr. — Wiek dziecięcy. Przełożył z ang. Kaz. Król, Warszawa 1904.
Sully J. — Dusza dziecka. (wyczerpane).

Następnie:

Queyrat Fr. — Logika dziecka. Przełożyli K. Król i I. Moszczeńska, Warszawa 1903,
— — Gry i zabawy. Przekład M. Rodysowej, Warszawa 1905.
— — Wyobraźnia u dzieci. Przełożył E. Pietz, Warszawa 1895.
Rzętkowska J. Przyczynek do badań nad rozwojem mowy dziecka, Warszawa 1909.

W językach obcych:

Sikorskij Dr. Duszewnaja żyźń rebionka. (Dr. Sikorski. Das Seelenleben des Kindes).
Gaupp R. — Psychologie des Kindes.
Perez B. — L'enfant de 3 a 7 ans.
Compayré G. — L'evolution intelectuelle et morale de l'enfant.

II. DZIECKO U PROGU WIEKU SZKOLNEGO.

17. PIERWSZY ROK SZKOLNY.

„Mózg siedmioletniego dziecka osiągnął już prawie swoją ostateczną wielkość i oczekuje, jeśli tak rzec można, dalszego zapełniania wiedzą, udzielaną przez szkołę", powiada Gaupp, psycholog niemiecki: „Dziecko w rozpoczynającym się wieku szkolnym posiada wszystkie własności psychiczne człowieka dorosłego, w mniej lub więcej posuniętym stopniu rozwoju. Pamięć, uwaga czynna, postrzeganie, rozróżnianie, sądzenie i wnioskowanie, różnorodne uczucia i kierunki woli okazuje ono podobnie do dorosłego: rzec można, że do pewnego stopnia dziecko u progu wieku szkolnego różni się od dorosłego mniej jakościowo, niż ilościowo".

Rozwój psychiczny dziecka podczas lat szkolnych nie bywa równomierny; w niektórych okresach rozwija się ono szybciej, w innych wolniej, bywa, że nastaje jakby chwila zastoju. Związany jest on ściśle z rozwojem fizycznym; naogół, choć nie zawsze, dzieci, rozwijające się pomyślnie pod względem fizycznym, okazują większe postępy w nauce szkolnej, aniżeli fizycznie słabo się rozwijające i chorowite. Pory roku wywierają pewien wpływ na rozwój fizyczny i psychiczny młodszego dziecka szkolnego. Latem rozwija się ciało w pewnej mierze kosztem umysłu; siła uwagi i pamięci podobno w miesiącach jesiennych i zimowych dochodzi do najwyższego napięcia.

Także pora dnia wywiera pewien wpływ na jego uzdolnienie psychiczne, niezależnie od zmęczenia, wywołanego pracą. Z badań, dokonanych w tej dziedzinie, wynika,

jakoby dziecko było najzdolniejsze do wysiłku około południa i w godzinach przedwieczornych, najmniej—rano, w pierwszych godzinach popołudniowych i w wieczornych.

Na pytanie: kiedy rozwój dziecka dosięgnął tej wyżyny, że można z niem rozpocząć systematyczne nauczanie?, odpowiada pedagog niemiecki, Sallwürk: „Skoro dziecko może uprzytomnić sobie to, co wypowiada nauczyciel, i skojarzyć z zasobami swych pojęć i wyobrażeń, jest ono zdolne do uczenia się".

„Żeby jednak słowa nauczyciela mogły stać się różdżką czarodziejską, otwierającą wrota umysłowości dziecka, trzeba, żeby były do niej zastosowane, trzeba, żeby działały na jego strunę uczuciową, znalazły odzew w jego uczuciu. Jeszcze dziecko na progu szkolnym myśli przeważnie obrazami na tle uczuciowem, myśli wspomnieniami uczuciowemi; nawet pojęcia oderwane upostaciowane bywają w jego pamięci zmysłowo, a i wyrazy są dla niego wyobrażeniami wrażeń słuchowych, które kojarzą się lub nie kojarzą z wyobrażeniem rzeczy. Słowa nauczyciela muszą wywoływać to kojarzenie. Wyobrażenia i pojęcia dziecka są indywidualne, dopiero stopniowo stają się uogólnieniami, abstrakcją; ułatwienie tego procesu na podstawie znajomości psychiki dziecka stanowi zadanie pierwszego nauczania".

18. PAMIĘĆ.

Bez pamięci niema postrzeżeń, niema wyobrażeń, ani pojęć, niema aktu woli, niema wogóle życia umysłowego. Pojęcie: „pamięć" należy brać daleko szerzej, niż to zwykle czynimy. Pamięcią nie są wyłącznie świadome procesy umysłu. Wprawa, instynkt, przyzwyczajenia stanowią formę pamięci. Psychologowie odróżniają pamięć ogólną i szczegółową; formami tej ostatniej są:

1. *Odpoznawanie*, gdy, doznając jakiego wrażenia, powiadamy sobie, żeśmy to już raz przeżyli, tego doświadczyli, lecz co, jak, kiedy—nie wiemy;

2. *Wspomnienie* (przypominanie), gdy przypominamy sobie, gdzie, jak i kiedy coś widzieliśmy, słyszeli, doznali, przeżyli;

3. *Umienie na pamięć*, gdy umiemy to, czegośmy się wyuczali;

4. *Wyobraźnia*, która z pierwiastków pamięci tworzy nowe.

Zaledwie pewną cząstkę tego, cośmy spostrzegali, poznali, czegośmy doświadczyli, cośmy przeżyli, pamiętamy; wszystko jednak, wszelkie spostrzeżenie, wszelkie przeżycie, pozostawia po sobie jakiś ślad. Nieraz coś takiego, co już zdawało się, że zanikło w naszej pamięci, w odpowiednich okolicznościach zupełnie niespodziewanie wynurza się i staje w naszej pamięci. Mówi się wtedy o reprodukcji, a zachodzi ona przez *skojarzenia* czyli *asocjację* wyobrażeń i pojęć, jako też uczuć i popędów wszelkich wogóle, jak mówi dr. Ochorowicz: „tworów psychicznych" i wogóle „stanów duchowych", jedno wspomnienie wywołuje drugie, tworzy się „łańcuch kojarzeń".

Odrębną formą pamięci jest *zdolność zapamiętania*, t. j. zdolność przyjęcia do świadomości, nauczenia się czegoś nowego, zapamiętania. Zapamiętane można reprodukować natychmiast albo też po niejakim dopiero czasie.

Odpoznawanie sprawia dziecku wielką przyjemność lub, przeciwnie, wywołuje jego niepokój.

Wspomnienia dziecka około wieku szkolnego bywają najczęściej wprawdzie umiejscowione, często też wcielone w jaką osobę, w jakie wydarzenie, ale najczęściej są nieokreślone co do czasu.

Wszelką reprodukcję ułatwia lub utrudnia dziecku uczucie. Zapamiętane wyrazowo, wspomnienie tkwi w jego pamięci,często nie skojarzone pojęciowo. Kojarzenie się wyobraźni i pojęć odbywa się u niego na tle uczuć, popędów, nastrojów, luźno i przypadkowo, jakby w kalejdoskopie. Działanie wyobraźni i myślenie realne często nie rozdzielają się u dziecka. O ile jednak nie zachodzi jaka cecha indywidualna, u dziecka już w wieku szkolnym zmysł rzeczywistości bierze górę nad działaniem wyobraźni, wspomnienia reprodukują się i kojarzą mniej chaotycznie, niż to dotąd bywało, a wtedy dopiero dziecko dojrzało do nauki.

Zdolność zapamiętywania bywa niewątpliwie różna, indywidualna, ale reprodukcja natychmiastowa lub późniejsza u dziecka na początku wieku szkolnego bywa tak

zależna od stopnia uwagi w danej chwili, który zależy znów od nastroju, stanu uczuciowego, że nie da się ściśle określić, wtłoczyć w jaki typ.

Wspomnienia z pierwszych trzech lat zacierają się u dziecka w czwartym roku zupełnie. Zostają zazwyczaj tylko wspomnienia z ostatnich kilku miesięcy. Niekiedy jednak niektóre z nich wznawiają się po kilku latach, podobno dopiero w wieku dojrzałym. A i wspomnienia z czasów do lat pięciu, sześciu zanikają w pamięci. Pozostają więcej wrażenia i obrazy, niż zapamiętane fakty. A i to, co pamiętamy, jako wrażenie, przez nas przeżyte, nie zawsze jest wspomnieniem osobistem. Pamiętamy to, co nam opowiadano w późniejszem dzieciństwie o naszem dzieciństwie wcześniejszem.

To, cośmy tylko o sobie słyszeli w jakim ósmym lub dziewiątym roku życia, wydaje się naszem własnem przeżyciem z trzeciego, czwartego roku życia.

Bywają różne rodzaje pamięci: wyrazowa, rozumowa, liczbowa, wrażeniowa, wydarzeniowa i t. d., jako cechy indywidualne. Ujawniają się one u dziecka już w wieku przedszkolnym, lecz kształtują się wyraźnie dopiero w wieku szkolnym, nie bez wpływu nauczania.

19. KSZTAŁTOWANIE SIĘ POJĘĆ I NIEKTÓRE WŁAŚCIWOŚCI PAMIĘCI DZIECKA.

Perez twierdzi, jakoby wiele pojęć ogólnych, do tego czasu obcych dziecku, rozszerza się i ustala w jego umyśle ostatecznie w siódmym lub ósmym roku jego życia. Zdaje się jednak, że przed rozpoczęciem nauki pojęcia te, choćby nawet liczne, są chwiejne i zmienne, a przytem silnie zindywidualizowane. Jeśli dziecko i posiada pojęcie ogólne, to ujęcie tego pojęcia w definicję stanowi dla niego dużo trudności. To też nie jest wcale dowodem, że dziecko nie posiada danego pojęcia, gdy określić go nie umie.

Według Pereza utrudnia dziecku nabywanie nowych pojęć skłonność do chwytania na widok nowego przedmiotu podobieństwa z już mu znanym, bez uwzględnia-

nia różnic, przyczem dawniejsze zawsze góruje nad nowszem.

Upatrując powierzchowne podobieństwo, dzieci mimowoli tworzą przenośnie, w czem, jak powiada Perez, przypominają poetów. Psycholog angielski, Sully, jako dowód siły wyobraźni, poetyczności i uczuciowości dziecka, przytacza, między inn., przykład dziecka, które powiedziało o zroszonej trawie: „trawa płacze". Otóż zdaje się, że, o ile to powiedziało dziecko młodsze, określenie takie należy uważać za przenośnię mimowolną: widziało podobieństwo między łzą a kroplą rosy, którą może pierwszy raz dostrzegło.

Pojęcie sprzeczności, przeciwstawiania różnic zasadniczych ustala się u dzieci z wielką trudnością. Mieszają im się pojęcia kontrastu, jest ich bowiem taka moc w mowie dorosłych, że dziecko nie może uchwycić kontrastu, przynależności nazwy do pojęcia, które nawet już posiada, nawet tak zasadnicze pojęcia, jak np. tak i nie, gmatwają się w mowie dziecka, do czego jednak dużo przyczyniają się dorośli przez niejasność w słowach i żarty z dziećmi.

Perez przytacza słowa francuskiego pisarza teologicznego, Bossueta: „Dzieci rozumieją dużo rzeczy, których nazwać nie umieją, a pamiętają dużo wyrazów, których znaczenie wyjaśnia im się dopiero później przez stosowanie".

Stan uczuciowy oddziaływa na sprawność pamięci. Uczucia smutne mogą ułatwiać reprodukcję wspomnienia, ale mogą ją też utrudniać. Dziecko nie przypomina sobie dobrze tego, co, nie martwiąc go zbytnio, było dla niego obojętne lub nudne, ponieważ uwaga, ta dostawczyni wyobrażeń i pojęć, chwyta się tego, co jest miłe, a odwraca się od tego, co mu jest niemiłe. Gdy chodzi o przyjemność lub uniknięcie wysiłku, dziecko naiwnie nie pamięta o najsolenniejszych swoich obietnicach. Ale przypomina je sobie, gdy działa nań bodziec uczuciowy, silniejszy od pożądania przyjemności. W młodszym wieku może to być strach, oczekiwanie nagrody za grzeczność, przywiązanie do wychowawców, w starszym, u progu wieku szkolnego, ambicja, zaczątkowe poczucie obowiązku.

Wiadomości, nabyte z trudem, z przykrością, albo wdrażają się mocno w jego pamięci, albo ulatują, bo ich pamiętać nie chce. Wrażenie chwili działa w sposób decydujący na sprawność pamięci dziecka przy reprodukcji. Sroga mina i szorstki głos osoby pytającej mogą zupełnie powstrzymać przypomnienie sobie faktu, choć mogą też je ułatwić, zależy to od nastroju w danej chwili i indywidualności; głos dobrze znany, albo miły, łagodny przy zachęcającym, dobrym wyrazie twarzy zawsze ułatwi przypomnienie.

Pamięć doznanych wrażeń uczuciowych posiada cechy najzupełniej indywidualne. Jacototot, pedagog francuski, niezmiernie oryginalny, acz niekiedy w swych poglądach paradoksalny, powiada: „Sądzę, że Cezar, gdy był dzieckiem, myślał tak, jak Cezar nad Rubikonem... Mały Cezar myślał o cukierkach, duży Cezar o koronach, ale myśl u niego pozostała ta sama".

Fakt, któremu towarzyszyło silniejsze wrażenie, łatwiej i trwalej przyjmuje się w pamięci, niż przyjęty do wiadomości obojętnie, ale wszelkie wiadomości, choćby najobojętniej przyjmowane, ustalają się w pamięci przez częstość ich powtarzania, przez częstość słyszenia, widzenia, doświadczenia.

Zmęczenie po wielkim wysiłku uwagi utrudnia zapamiętanie danego przedmiotu, mimo zainteresowania się nim. Zbyt wielka rozmaitość następujących po sobie wrażeń, mimo wysiłku uwagi, działa ujemnie na zapamiętanie materjału, dostarczonego przez nauczanie.

Zdolność do wyuczenia się u młodszego ucznia jest mniejsza, niż u starszego, zwiększa się i wzmacnia stale przez wprawę. Dziecko stopniowo nabywa sztuki uczenia się. Utarło się orzeczenie, iż, kto się łatwo uczy, łatwo też zapomina. Bywa tak, ale nie zawsze. Różnorodność pamięci u człowieka jest niezmiernie wielka i ujawnia się wcześnie. Rodzaj jej nie pozostaje wcale w stałym stosunku do ogólnych zdolności umysłowych osobnika. Jednakże okazuje się, iż u tego samego dziecka, przy wzrastającej dojrzałości umysłowej, wzrasta też sprawność pamięci, ponieważ sprawniejszą staje się jego uwaga, zwiększa się zainteresowanie i rozumienie rzeczy, a materjał nauczania znajduje coraz więcej punktów do skojarzeń w zwiększającym się jego zasobie pojęciowym.

Stwierdzono, biorąc naogół, że rozłożenie materjału do powtarzania na czas dłuższy działa skuteczniej, niż częste powtarzanie w krótkim czasie, o ile jednak chodzi o uczniów młodszych, to częste powtarzanie właśnie w krótkim czasie zdaje się koniecznem i wcale nie nużącem, działa bowiem jeszcze prawo najmniejszego wysiłku i przyjemność w powtarzaniu się, której nie odczuwają już dzieci starsze.

Jednakże i u młodszego dziecka może nastąpić znudzenie przy powtarzaniu w długim ciągu; konieczne są zatem przerwy. Wtedy odpoznawanie tego, co mu jest znane, powtarzanie tego, w czem się zaprawiło, staje się dla niego miłem wrażeniem, ułatwiającem ostateczne zapamiętanie i ostateczne zaprawienie się.

Wyuczenie się u młodszego ucznia, bodaj i u starszego, może być powierzchowne, wyłącznie mechaniczne, skoro nowe nabytki nie znajdują punktów skojarzenia w jego umyśle pojęciowym, są czemś obcem, dalekiem dla jego umysłowości.

20. BRAKI PAMIĘCI I POJĘĆ.

Braki w postrzeganiu, uwagi, oraz wrażliwość uczuciowa i lotność wyobraźni wywołują chwiejność i niedokładność we wspomnieniach. Stąd wypływają mimowolne mijania się z prawdą w odpowiedziach, w opowiadaniu jakiego własnego przeżycia, niedokładności w opisie widzianego przedmiotu.

Zeznania dzieci, o których istnieje cała literatura psychologiczna, świadczą wymownie o niedokładności w zapamiętaniu u dzieci. Nie jest kłamstwem, ani zaś ograniczeniem umysłu, co jest tylko brakiem ścisłości w zapamiętaniu, właściwym wiekowi dziecinnemu.

Właściwością młodszych uczniów jest to, że ujęcie zadanego mu pytania działa na nie sugestywnie, łatwo ich zbić z tropu, wmówić, że rzecz miała się tak i tak, choć było inaczej. Np. przy zapytaniu w takiej formie: „Wszak ten człowiek miał kapelusz słomkowy na głowie?", może dziecko odpowiedzieć twierdząco, może mu się zdawać, może być nawet zupełnie pewne, że taki właśnie kape-

lusz widziało na głowie tego człowieka, choćby to był kapelusz filcowy, albo nawet choćby człowiek ten miał na głowie wcale nie kapelusz, lecz czapkę. Bywa też, że zachodzi nieporozumienie między pytającą osobą a zapytanem dzieckiem.

Dziecko w najlepszej wierze odpowiada nie na to, o co było pytane, bo źle zrozumiało pytanie. Nadto jeszcze u samego progu wieku szkolnego dzieci niezupełnie orjentują się w określeniach czasu. Często też jeszcze w tym wieku bywa, że dziecko uważa za fakt to, czego tylko pragnęło, czego chciało, co sobie wyobrażało, co mu się śniło, a rzeczywistość z bardzo niedalekiej przeszłości staje przed niem, jak we mgle, przeżywa ono bowiem często w jednym dniu więcej, niż dorosły w ciągu tygodnia.

Dziecko do lat pięciu mniej więcej „wczoraj" i „jutro" zupełnie nie odróżnia, choć używa tych wyrazów, może nawet umieć wyliczyć nazwy dni w tygodniu, lub miesięcy w roku, ale są to dla niego puste dźwięki; tak też się dzieje i z godziną. Dopiero stopniowo, wraz ze wzrostem doświadczenia, a w zależności od wieku i wraz z poczynającymi się obowiązkami rozszerzają się i wyjaśniają pojęcia czasowe. Godzina i dzień w tygodniu, wczoraj i jutro stają się pojęciami, które dziecko szkolne blizko obchodzą, choćby ze względu na śniadanie i powrót do domu, na rekreację, niedzielę, święta, lekcje. Mimo to w pewnych stanach uczuciowych plączą mu się one.

Pojęcia liczbowe rozwijają się tylko bardzo stopniowo i wolno. Do wieku szkolnego dziecko zazwyczaj zaledwie włada pojęciami liczb do dziesięciu, ale i to słabo i chwiejnie. Umiejętność mechanicznego liczenia choćby do tysiąca nie dowodzi istnienia pojęć liczb, są to dla dziecka tylko puste dźwięki.

Pojęcia przestrzenne rozwijają się wcześnie, ale pozostają jeszcze pewne braki, mianowicie pojęcie perspektywy jest jeszcze dla dziecka w pierwszym roku szkolnym pojęciem obcem.

Rozpoznawanie kolorów rozwija się stopniowo, w dużej zależności od indywidualności i okoliczności.

21. ROZUMOWANIE I SĄDY DZIECKA.

Rozumowanie dziecka jest indukcyjne, a jeszcze około wieku szkolnego opiera się na analogji. Przez powierzchowną analogję, na podstawie przypadkowych cech przedmiotów dziecko uogólnia fakty błędnie. Zdarza się to i dzieciom szkolnym. Sully opowiada o chłopczyku, który miał nauczyciela małego wzrostu, bardzo przykrego w obejściu, a drugiego następnie wysokiego wzrostu, którego bardzo lubił; gdy go oddano pod kierunek trzeciego nauczyciela, także małego wzrostu, był do niego z góry już najgorzej uprzedzony.

Jeszcze też w wieku szkolnym dziecko rozumuje pod wpływem pobudki uczuciowej. Perez opowiada: „Dziewczynka zaczyna chodzić do szkoły, ale czuje się w niej wykolejoną, tęskni do mamusi. Dotąd nie chciała nigdy słyszeć o tem, że może mieć braciszka lub siostrzyczkę. Ale otóż pod wpływem niechęci do szkoły powiada:„ Jakżeby to dobrze było, gdybym miała siostrzyczkę, posyłalibyśmy ją do szkoły, a ja zostałabym w domu przy mamusi".

Dziecko, które wydaje się uosobieniem łatwowierności, niedowierza, podaje w wątpliwość twierdzenie najoczywistsze. Dziecko nie rozumie cudzego rozumowania i cudzego doświadczenia, o ile ono nie jest zgodne z jego doświadczeniem.

Może je powtórzyć po papuziemu albo przyjąć sugestyjnie za swoje, ale go nie rozumie, dopóki go nie przerobi według własnych swych norm myślenia, przez analogję, na podstawie własnego doświadczenia. Bywa jednak bardzo często, że dziecko podaje w wątpliwość to, co dla niego wcale nie jest wątpliwe. Domaga się stwierdzenia tego, co wie doskonale, bo mu tak dogodnie, bo chce zainteresować swem odezwaniem się, albo sprawia mu przyjemność stwierdzenie przez dorosłego tego, co ono pomyślało. Gdyby to było, to wtedy co? oto ulubione stawianie hypotez przez dzieci koło wieku szkolnego.

Często dzieci pytają w ten sposób lub inny, byle tylko się pytać, badać, wypowiadają też wszystko, cokolwiek w ich słabych jeszcze umysłach w danej chwili się sko-

jarzy, choćby to było najcudaczniejsze. Zresztą zależy też dużo od indywidualności.

Doświadczenie życiowe i wpływy dorosłych w rozumowaniu, w sądach i poglądach upodabniają dzieci coraz bardziej do dorosłych, a jednak jeszcze u dzieci szkolnych przez czas dłuższy występuje pewna swoistość w myśleniu, bynajmniej nie wynikająca tylko z braku wiedzy; ujawnia się ona i w swoistości mowy. Długo jeszcze rozumowania i sądy są albo własne, subjektywne, bardzo swoiste, często mylne, albo też narzucone, zasugestjonowane przez dorosłych. Pamiętać należy słowa Rousseau'a: „Dzieci rozumują bardzo dobrze o tem, co znają dobrze, a co się zgadza z ich zainteresowaniem i uczuciem".

22. ZASÓB POJĘCIOWY.

Pamięć umożliwia dziecku mówienie, a mowa rozwija się przez rozwój pamięci. Mimo to ogromna ilość spostrzeżeń, czynionych przez dziecko, sprawia, iż nie może ono skojarzyć wszystkich wyobrażeń i pojęć z ich nazwami. Rozumie, zna, odczuwa niejedno, czego określić, nazwać lub wyrazić nie umie. Posiada wyobrażenia rzeczy i pojęcia rzeczy, oraz doznaje uczuć, do których określenia brak mu słów.

Z drugiej jednak strony dziecko zapamiętywa wyrazy słyszane, będące dla niego pustem brzmieniem, wymawia je po papuziemu. Wcale nie zawsze dziecko zna to, co mu jest najbliższe, zna to, co przyswoiło sobie przez ciągłe powtarzanie wrażeń i zainteresowanie na tle uczuciowem, co wiąże się z jego dotychczasowym zasobem pojęciowym, a zna też często to, co, choć wcale dla niego nie jest blizkie ani częste, uderzyło jego ciekawość i dzięki jego wrażliwości uczuciowej wyryło mu się w pamięci.

Ale ustalają się też w jego pamięci pojęcia niedokładne, oparte na zaobserwowaniu tylko cech podrzędnych lub przypadkowych przedmiotów, często wprost błędne, opaczne. Przez naśladownictwo i dążność do powtarzania w mowie używa wyrazów, których znaczenia zapomniało, albo też nigdy nie rozumiało.

Zdarza się, że dziecko w odezwaniu swem zdumiewa nas posiadaniem jakiejś wiadomości. Ale zdarza się też, bodaj jeszcze częściej, iż dziecko, posiadające już obfity słownik, przy jakiejś sposobności ujawnia zdumiewające braki wiadomości w zakresie najpospolitszych przedmiotów. Rousseau powiada: „Ograniczajcie jak najbardziej wokabularz dziecka. Jest to wielką niewłaściwością, gdy posiada więcej słów, niźli myśli, gdy może więcej wypowiedzieć, aniżeli myśleć". Wytwarza się ogromna nierównomierność między zasobem wyrazowym a pojęciowym, a znów zarówno w pierwszym, jak w drugim niewspółmierność jakościowa. Stan ten trwa od chwili nabywania mowy słownej, przez cały wiek przedszkolny, a niestety, występuje i w wieku szkolnym, ale już skutkiem wadliwego nauczania, o ile nie działają inne wpływy, jako to cechy indywidualne i szczególne okoliczności życiowe.

Dzieci gadatliwe, ujawniające swą ruchliwość w nieustannem mówieniu, stosownie do swego uzdolnienia umysłowego i ogólnego stanu uczuciowego, albo powtarzają wciąż te same wyrazy i zwroty, albo też reprodukują wielką ilość różnych wyrazów zasłyszanych, ale nie zawsze kojarzących się z odpowiedniemi pojęciami i wyobrażeniami rzeczy. Dziecko spostrzegawcze, bystre, ale mało mówiące, rozumie więcej, niż nazwać i określić umie, a dziecko, posiadające wielką wrażliwość uczuciową, często czuje więcej, niż wyrazić może w słowach. Dziecko, przestające dużo z dorosłymi, może posiadać większy zasób słów, niż przestające przeważnie z rówieśnikami o tym samym poziomie umysłowym, co ono, ale za to mniej jasnych pojęć i wyobrażeń. U dzieci w wieku przedszkolnym, któremi dorośli się zajmują, rozmawiają z niemi, którym wyjaśniają wyrazy i pojęcia, zasób wyrazów może być ściślej skojarzony z zasobem pojęć i wyobrażeń, niż u dzieci, pozostawionych samym sobie, jednakże nie zawsze; zależy tu dużo od właściwości indywidualnych i okoliczności.

Jakość i obfitość zasobu pojęć i wyobrażeń, posiadanych przez dzieci, zależy w znacznej mierze od środowiska i okoliczności domowych, w jakich się dziecko wychowuje. Inny bywa zasób umysłowy dziecka na wsi

a w mieście, śród ludu a śród t. zw. inteligencji. Dziecko, „wiele kształcone", ale nie mające pola do doświadczenia własnego, do swobodnego wypowiedzenia się, do rozmowy z ludźmi różnych środowisk i różnego poziomu umysłowego, może mieć dużo pojęć i wyobrażeń, ale mogą one być niedokładne, skojarzone wprawdzie z wyrazem, ale tylko w sposób mglisty, może okazywać też luki w zakresie najbliższych i najprostszych przedmiotów, bo z nimi się nie zetknęło, a okoliczności tak się złożyły, że o nich mu nie mówiono. Dziecko znów, puszczone samopas, może posiadać również różnorodny i obfity zasób umysłowy, ale chaotyczny, nierównomierny, zależny od przypadku.

Na ogół przyjęto za pewnik, że dzieci z t. zw. ogródków dziecięcych czyli szkółek freblowskich posiadają najobfitszy i najróżnorodniejszy zasób umysłowy, skojarzony z zasobem wyrazowym. Aliści już w r. 1896 wybitny psycholog i pedagog polski, niedawno zmarły J. Wł. Dawid, stwierdzając ten fakt na podstawie czynionych badań wśród dzieci, czyni jednak m. inn. uwagę: „Co do dzieci z „ogródków", to, biorąc pod uwagę praktykę tych zakładów, odpowiedzi, dawane przez dzieci, mogły być często wyrazem czysto słownej wiedzy, jak świadczą fakty z naszych badań nad dziećmi warszawskiemi, gdy np. dziewczynka 7-letnia, uczęszczająca do ogródka, na pytanie, czy zna skowronka, dała odpowiedź: „Mieliśmy o tem pogadankę, ale nie wiem, co to jest".

Twierdzenie, również wysnute z badań ankietowych (t. j. zadawanie pytań dzieciom), iż dzieci ze sfery robotniczej wielkomiejskiej posiadają najuboższy zasób umysłowy, wydaje mi się niezbyt ścisłem i prawdziwem. Mnie się zdaje, że jest tylko w swym składzie inny, niż u dzieci z ludu na wsi, lub z t. zw. inteligencji miejskiej, gorliwie kształconej, już w wieku przedszkolnym, a hermetycznie zamykanej przed „powiewem ulicy".

Bardzo interesujące jest to, co pisze niestrudzona badaczka nasza na polu pedagogiki doświadczalnej, A. Szycówna, o różnicach w zasobie umysłowym u dzieci według płci, na podstawie swych badań psychologiczno-statystycznych nad dziećmi warszawskiemi.

„Okazuje się, że chłopcy wyraźnie przewyższają dziewczęta pod względem znajomości kształtów, pochodzenia rzeczy, pojęć religijnych i etycznych, lecz najsilniej pod względem znajomości przyrody; odnośnie do części ciała i faktów historyczno-geograficznych różnice są bardzo małe, tak że można przyjąć mniej więcej równe uzdolnienie dzieci obojej płci; pod względem zaś znajomości stopni pokrewieństwa dziewczęta stanowczo przewyższają chłopców, w czem się objawia główny kierunek ich interesu umysłowego do ludzi i ich stosunków.

„Co do przedmiotów codziennego użytku, chłopcy mają przewagę. Wyjątek stanowi sukno i płótno; o tem więcej wiedzą dziewczęta.

„Przeciwnie: wszechświat, ciała niebieskie, zjawiska przyrody żywiej interesują chłopców. Chłopcy są bardziej idealni, a zarazem bardziej dziecinni; dziewczynki praktyczniejsze i dojrzalsze życiowo".

Zasób pojęciowy dziecka rozwija się i pomnaża wraz z rozwojem pamięci i wzrostem sprawności uwagi i rozszerzeniem się zainteresowania światem zewnętrznym przez doświadczenie własne, a następnie przez nauczanie. Jedne dzieci przyswajają sobie niektóre pojęcia wcześniej, inne później, co zależy nie tylko od indywidualności środowiska i płci, ale i od przypadkowego zbiegu okoliczności. Paola Lombroso czyniła specjalne badania nad kształtowaniem się i rozwojem tych samych pojęć stosownie do wieku dziecka. Widoczne jest z nich, jak te pojęcia pełnieją i rozszerzają się wraz z wiekiem, jak ich definicja staje się coraz dokładniejszą, co, oczywiście, wypływa z rozrostu myślenia i zasobu wiadomości, widoczne jest, jak posiadanie i określanie wielu pojęć przez dziecko zależy od jego przeżyć, od czynników uczuciowych. Wie o czemś wcześniej, więcej lub inaczej, niż jego rówieśnicy, nawet z tego samego środowiska, bo to coś kojarzy się z osobistem jakiem jego wspomnieniem o charakterze uczuciowym. Np. jedna mała jeszcze dziewczynka włoska określiła telegram, jako list z Afryki, druga, jako list, „kiedy kto umrze".

23. WYOBRAŹNIA DZIECKA.

Rodzaj różnych uzdolnień występuje najczęściej u młodszych uczniów tylko w formie zaczątkowej, a ściśle powiązany jest z ich ogólnym stanem i rozwojem uczuciowym, ich wrażliwością uczuciową, oraz z warunkami i okolicznościami dotychczasowego życia.

Do niedawna uchodziło za pewnik, że szczególnie wyróżniającą cechą dzieciństwa jest niezmierne bogactwo wyobraźni. Uważano dzieci za urodzonych artystów i poetów. Oczywiście, na ogół tak nie jest i być nie może. Wręcz przeciwnie, dziecko bywa najczęściej realistą, materjalistą czy utylitarystą z urodzenia. Działanie wyobraźni zależy od zasobu doświadczenia, od stopnia pobudliwości uczuciowej, żywości i rodzaju kojarzeń wyobrażeniowych. Dopiero w miarę wzrostu doświadczenia i zasobu wyobrażeń powstaje u dziecka wyobraźnia. Wyobraźnia taka, jaka występuje u artysty lub poety, jest twórcza, we śnie działa wyobraźnia bierna.

Zwykłe dziecko, nie obdarzone szczególnym talentem wrodzonym, posiada wyobraźnię bierną. Jest ona bierna, ale niezmiernie ruchliwa, przechodzi bowiem wciąż z przedmiotu na przedmiot. Brak ścisłości w myśleniu i luki w pojęciach powodują wyskoki wyobraźni, prawdziwe salto mortale, co sprawia wrażenie bogactwa fantazji. Kojarzenie wyobrażeń bywa przypadkowe i luźne, ot jak we śnie.

Sen i rzeczywistość splatają się tak u dziecka, że ich często nie odróżnia. Majaczy na jawie, stąd kłamliwe dzieci. Ale dąży do prawdy, do poznania, a doświadczenie jego jest ubogie. Tłumaczy więc sobie zjawiska, których nie rozumie, na podstawie swego własnego ubogiego doświadczenia, ubogiego zasobu wyobrażenia, wyraża swe postrzeżenia w zakresie swego ubogiego słownika. Stąd antropomorfizacja, gdy dziecko przedmioty martwe uważa za żywe, gdy mówi o księżycu, że idzie spać, a ma pretensję do stołu, że się uderzyło, do wiatru, że mu zerwał kapelusz z głowy.

Zresztą przyczyniają się do takiego pojmowania rzeczy pierwsze wychowawczynie, gdy np. mu tłumaczą zja-

wiska lub chcą uspokoić, np.: „Be stół, dzidzi zrobił kuku!" Poetyczne przenośnie, przypadkowo stosowane przez małe dzieci, wypływają z braku pojęć i ubogiego słownika. Cudowności w baśni małe dzieci nie rozumieją. Wierzą w bajkę, przepadają za bajką nie przez bogactwo wyobraźni, ale przez ubóstwo w pojęciach i brak doświadczenia, jak to słusznie zauważyła Paola Lombroso.

Ale już około szóstego roku przestaje dziecko wierzyć w baśń, bo rozróżnia prawdę od zmyślenia. Jak to wskazaliśmy wyżej, w zabawach dzieci ujawniają się w równej mierze działanie wyobraźni i poczucie rzeczywistości, realizm na tle uczuciowem: wcale nie wszystkie dzieci inscenizują dramaty w zabawie, wcale nie wszystkie lubią czynności, wcale nie wszystkie bywają pomysłowe w swych zajęciach samorzutnych, w znaczeniu tworzenia czegoś, wykonywania pomysłów własnych. A tworzenie pod wpływem popędu do czynności i dążenia do naśladownictwa to jeszcze nie twórczość w znaczeniu twórczości artystycznej.

Wskutek ubóstwa wspomnień z przeszłości i braku doświadczenia i wiadomości nie może też wyobraźnia dziecka sięgać daleko wstecz i poza siebie.

Działa wyobraźnia u dziecka na tle jego chcenia: czego chce, pragnie, wyobraża sobie, jakoby było. Ale zakres jego chcenia skutkiem braku doświadczenia bywa szczupły, a uczuciowość niejasna, polot więc jego wyobraźni nie może być wysoki. Brak mu też objektywności, stosuje wszystko do siebie, do swojego interesu, marzenia jego mogą być więc tylko osobiste i na krótką metę. Charakterystyczna jest u niektórych dzieci niejasność w poczuciu własnej swej osobowości. Oprócz predyspozycji wpływają na nią przedwcześnie w zbyt wielkiej ilości słyszane, a później czytywane.

U niektórych dzieci silna wrażliwość uczuciowa, natury zazwyczaj mocno egoistycznej, sprawia wrażenie wielkiego działania wyobraźni. Wrażliwość ta uczuciowa i brak ścisłości w myśleniu sprawiają, że przejęcie się opowiadaniami słyszanemi, lub później czytanemi wpływa na działanie wyobraźni i nadaje jej kierunek. Wrażliwość uczuciowa i brak ścisłości w myśleniu wywołują też dowolność, skoki w asocyacji, t. j. w kojarzeniu wyobrażeń,

pojęć, uczuć, dziwaczne kojarzenia, które wydają się bujnością wyobraźni. Niewątpliwie jednak bywają dzieci, ujawniające wielką bujność wyobraźni, fantazję niekiedy wprost zagadkową w swych objawach. Ale mieć może ona i cechy chorobliwe.

Dopiero w łączności z innemi uzdolnieniami umysłowemi i przy rozroście woli bujna wyobraźnia staje się cechą talentu twórczego, występującego tylko wyjątkowo wcześnie. Bywają dzieci, odznaczające się ogromną trzeźwością. Może to być ubóstwo umysłowe, albo też i uczuciowe przy znacznem uzdolnieniu umysłowem. Dzieci takie nie przejmują się zabawą, baśni nie cierpią, odkąd tylko uznały je za zmyślenie, często lubią zabawy hałaśliwe, wykonywają czynności bez żadnej iluzji, bez przypraw fantastycznych, nie wyobrażają sobie nigdy, że są czemś, czem nie są, nie są zbyt odważne, ani zbyt tchórzliwe. Zależy to od temperamentu, a więc właściwości wrodzonych, ale też i od działania wpływów zewnętrznych.

Bywają też dzieci, dzieci już u progu wieku szkolnego, odznaczające się poczuciem estetycznem, poetycznem i żywą, czynną wyobraźnią. Właściwość ta może być złączona z jakim szczególnym talentem, albo też i nie. Najczęściej talent w szczególnym kierunku poczyna się zarysowywać dopiero w pierwszych latach szkolnych, niekiedy znacznie później, niekiedy i wcześniej, zależy to od stopnia, rodzaju i kierunku talentu, a także okoliczności życiowych.

24. UWAGA I ZAINTERESOWANIE.

I.

Uwagę dziecka utrzymują i wzmacniają bodźce uczuciowe. Szczególniej w latach około 3 do 5 dziecko skupia swą uwagę pod wrażeniem chwili. Zainteresowanie zmysłowe ustępuje subjektywnemu. Patrzcie na malca trzyletniego lub czteroletniego, jak wyraziście maluje się na jego twarzy stan żywej uwagi. Oczy błyszczą, wystąpiły rumieńce, usta ma otwarte, gestykuluje żywo, prze-

chyla się, podskakuje. Rozumie się, że takie silne podniecenie nie może trwać długo, musi prędko ustawać, pozostawiając po sobie zmęczenie.

Ale dziecko normalne posiada w sobie tyle sił żywotnych, że w jednej chwili opanowuje znużenie i już inny przedmiot wywołuje jego uwagę w mniejszym lub w większym stopniu, albo też znajduje odpoczynek w ruchu, w gadaniu, w czynności mechanicznej.

Około szóstego roku dziecko już nie w tak żywy sposób okazuje swoje zainteresowanie, zawsze jednak jeszcze mimika jego świadczy o uwadze, a towarzyszą jej ruchy rąk i nóg. Zaobserwować to też można i u dzieci w pierwszym roku szkolnym, o ile nie są unieruchomione, steroryzowane przez rygor szkolny.

Zainteresowanie dziecka w tym wieku jest jeszcze subjektywne; w miarę jednak, jak poczyna łączyć się z niem rozumowanie, dziecko interesuje się przedmiotem nie tylko subjektywnie, ale i objektywnie: interesują je własności przedmiotu, stosunki między przedmiotami, przyczyny zjawisk, ale nie umie utrzymać uwagi, gdy do niej jest zmuszone. Akty woli są wciąż jeszcze u niego zależne od silnego uczucia, panującego nad niem w danej chwili niepodzielnie, a że jego uczucia są zmienne, zmienia się zainteresowanie i uwaga trwa krótko. Zainteresowanie jego staje się stopniowo subjektywno-objektywne, a utrzymuje je wrażenie chwili.

Trafność w spostrzeganiu zależy w równej mierze od wieku, indywidualności dziecka, oraz od wpływających na nie okoliczności zewnętrznych, zawsze jednak w zależności nie tylko od sprawności zmysłów, ale od poziomu pojęciowego, zdolności w rozumowaniu, a przedewszystkiem od stopnia ścisłej uwagi, do której jest ono zdolne, od zdolności skupienia się w sobie.

II.

„Obok pamięci najważniejszą własnością naszego życia psychicznego — powiada Gaupp — jest uwaga, od której istnienia zależy wszelkie działanie psychiczne. Jest ona aktem woli, z którym łączy się naprężenie pewnych mięśni. Ona to sprawia, że słyszenie

staje się słuchaniem, widzenie patrzeniem, postrzeganie pojmowaniem i rozumieniem. Towarzyszy jej uczucie wysiłku. Wyliczają różne stopnie uwagi, mówią o uwadze mimowolnej, czyli biernej, i dowolnej, czyli czynnej. Pierwsza powstaje przy działaniu bardzo silnych podniet. Bardzo silny bodziec zmysłowy, występujący niespodzianie, np. błyskawica, rozdzierająca niebo, grzmot, uderzenie piorunu, wywołuje naszą uwagę. Warunkom objektywnym przeciwstawiają się subjektywne, tkwiące w osobie uważającej. Tutaj gra rolę głównie stan uczuciowy, któremu podlegamy. Postrzegamy z uwagą to, co nas zajmuje. Zainteresowanie jest to uczucie przyjemne, które w nas powstaje, gdy nowe wrażenie budzi wspomnienia podobnego lub pokrewnego mu, lub też znajduje się z dawniejszemi w jaskrawem przeciwieństwie".

„Uwaga czynna jest stopniem wyższym w stosunku do biernej. Przy jej wystąpieniu jesteśmy czynni, uczuwamy znużenie, wyczerpanie. Każda praca umysłowa nuży, o ile wymaga naszej uwagi czynnej. Doświadczenia psychologiczne wykazały, że uwaga stanowi funkcję perjodyczną, która podlega stale uchyleniu w przeciągu niewielu sekund. Z tych rozważań ogólnych wypływa, że uwaga, jak każdy wysiłek, powstaje i wzrasta w przebiegu rozwoju psychicznego. Cały rozwój umysłowy dziecka i młodego człowieka pozostaje w ścisłym związku z rozwojem jego uzdolnienia do uwagi czynnej, rozwój tej zdolności sięga w warunkach normalnych daleko poza okres dojrzewania płciowego. Uwaga, która z łatwością się rozprasza, niezdolna do skupiania się, wytwarza pobieżność w myśleniu, zainteresowanie rozproszone w różne strony, pamięć niepewną, wspomnienia nieutrwalone".

Claparède pisze: „Sam przez się żaden przedmiot nie jest interesujący". Przedmiot interesuje o tyle tylko, o ile dany osobnik posiada odpowiednie usposobienie do interesowania się nim, a bywa to wtedy, kiedy go przedmiot obchodzi ze względów osobistych. Według Claparède'a „zainteresowanie może być psychologiczne lub biologiczne, czyli praktyczne". Otóż u dziecka młodszego to ostatnie zlewa się z pierwszem, jest bowiem zawsze osobiste, egoistyczne, jest uczuciowe, jako ubieganie się o zadowolenie w danej chwili. Tylko stopniowo stan

uwagi naprężonej staje się u dziecka aktem woli, wytwarza się też przez to samo przyzwyczajenie.

Jak wszystkie uzdolnienia, własności i stany psychiczne, tak i uwaga staje się stalszą i trwalszą przez powtarzanie, kształci i rozwija się przez częste skupianie, staje nietrwałą i niepewną przez częste rozpraszanie, przez częsty stan nieuwagi w chwilach, gdy oko liczności wymagają od osobnika skupienia uwagi. Dając dziecku szkolnemu na lekcji często sposobność do nieuwagi, zaprawiamy je w nieuwadze, w pobieżności uwagi. Uważać znaczy pracować umysłowo. Wszelkie pojmowanie i uczenie się wymaga uwagi czynnej, która stanowi akt woli.

Jej stopień objawia się w pewnej mierze zewnętrznie, w wyrazie twarzy, mianowicie w naprężeniu mięśni. Można odróżniać uwagę *zmysłową* i *intelektualną*. Przy pierwszej chodzi o zdolność postrzegania pewnych przedmiotów, czynny wybór z pomiędzy licznych podniet zmysłowych, które mają dojść do świadomości; druga kieruje przebiegiem wyobrażania, tworzy skupienie myśli, skupienie umysłowe. Meumann mówi nawet o uwadze „wzruszeniowej" i „uwadze woli", która się skupia w uczuciu, ewentualnie w akcie woli.

III.

Dziecko szkolne potrzebuje czynnego stanu uwagi, jeśli nauczanie ma być uwieńczone jakiemkolwiek powodzeniem. Uwaga bywa różna, stosownie do indywidualności i wieku, stosownie do nastroju chwili i danego przedmiotu nauczania. U dziecka normalnego zdolność skupiania uwagi wzrasta z każdym rokiem szkolnym. U starszego dziecka szkolnego działają na uwagę czynniki rozumowe, u młodszego, takiego, jakie w naszej pracy nas najwięcej zajmuje, głównie czynniki uczuciowe, przedewszystkiem zaś zainteresowanie i łatwość zrozumienia, niestety, także i strach (choć to ostatnie uczucie działa i paraliżująco na uwagę), a także sympatja do uczącej osoby, miłość, choćby tylko przyzwyczajenie, jej głos i sposób wysławiania, ruchy, uśmiechy, spojrzenia. Interesuje młodsze dziecko, pobudza je do uwagi to, co znaj-

duje się w bezpośrednim związku z jego zasobem wyobrażeń i przeżyciem, gdy je cieszy myśl, że przecież to dobrze wie, że tego przecież często i ono samo doświadczało. Interesuje je też i utrzymuje uwagę w skupieniu to, co je zdumiewa swą nowością, co jest dla niego dalekie, a jednak wywołuje wspomnienie czegoś znanego, doznanego, co je wzrusza i zaciekawia. Interesuje i utrzymuje jego uwagę to, co jest ruchem, czynnością.

Na ogół młodsze dziecko szkolne nie jest niezadowolone, gdy mu się powtarza często to samo, przeciwnie, cieszy je, że to tak łatwo zrozumie. Ale nuży je i zniechęca to, czego odrazu nie zrozumie i co uważa za trudne dla siebie, co mu sprawia przykrość w słuchaniu, bo jest i trudne, i nudne. Głos jednostajny lub cichy nuży je, a podniesiony przeraża, przez co utrudnia utrzymanie uwagi. Czynności, które odrazu wydają mu się łatwe, albo też, przeciwnie, które, aczkolwiek trudne, pociągają je, bo pobudzają jego miłość własną, wykonywa chętnie i z uwagą; odstraszają je te, które nie budzą jego zainteresowania. Na ogół jednak łatwiej utrzymać uwagę dziecka, gdy ono samo wykonywa czynności, niż przy słuchaniu i patrzeniu. Urozmaicenie w przedmiocie uwagi wzmacnia ją, gdy jest jednak zbyt częste i wielkie na jednej lekcji, rozprasza ją.

Dziecko potrzebuje pewnego czasu, pewnego przezwyciężenia się, „włożenia się", żeby mogło skupić swoją uwagę, a zaledwie mu się to udało, podają mu inny przedmiot, żądają od niego nowego wysiłku. Niepokoi je to tylko i męczy. Zmiana trybu, miejsca, otoczenia wpływa ogromnie na jego uwagę, najczęściej ujemnie, zdarza się jednakże niewątpliwie, iż je właśnie taka zmiana pobudza do wysiłku uwagi.

Stały stan nieuwagi u danego dziecka w pierwszym roku szkolnym może być cechą indywidualną, wrodzoną lub nabytą, może być nawet oznaką słabości umysłu, albo też słabości zdrowia, albo też może być oznaką, iż dziecko zbyt wcześnie posadzono na ławce szkolnej. To, że jest już w wieku szkolnym, niczego nie dowodzi, rozwijają się przecież jedne dzieci wcześniej, drugie później. A może też być przeciwnie: dziecko rozwinęło się wcześniej, nudzi je wykład o znanych mu dobrze przedmiotach, razi

sposób mówienia do niego, jako do małego dziecka, zrażają pytania w rodzaju: ile nóg ma stół? Bywa, że takie dzieci obrażają się, gdy im zadają podobne pytania. Znana mi Szwajcarka francuska odpowiedziała w szkole na takie pytanie: Sotte demande, pas de réponse—na głupie pytanie niema odpowiedzi.

Zdolność utrzymania uwagi łączy się ze stopniem i rodzajem zdolności pojmowania, postrzegania i z typem wyobrażenia. Rozróżniają typ objektywny i subjektywny pojmowania. Młodsze dziecko szkolne należy najczęściej do drugiego typu. Pojmuje łatwo i szybko, ale przedewszystkiem to, co mu się podoba, co chce zrozumieć, co je interesuje osobiście.

IV.

Psycholog francuski, Binet, takie uczynił doświadczenie: 175 uczniom w wieku od lat 8 — 14 podał do obejrzenia na 2 minuty fotografję obrazu (Rolnik i jego synowie) według bajki Lafontaine'a i następnie żądał, żeby ją opisali. Zdaniem tego uczonego eksperyment ten dowiódł istnienia takich typów: 1) typ opisujący—wylicza sucho, co widział, nie dodając nic od siebie; 2) typ spostrzegawczy—opowiada treść obrazka; 3) typ uczuciowy—opisuje wrażenie, jakie obraz ten sprawia na nim; 4) typ uczony—opowiada wszystko, co wie o bajce Lafontaine'a, np. Rolnik i jego synowie; 5) przy innem badaniu Binet znalazł typ poetyczny w postrzeganiu, kierujący się w opisie wyobraźnią. Aczkolwiek jedno jakieś doświadczenie, tak często zależne od okoliczności przypadkowych, nie może niczego udowodnić, podział na powyższe typy na ogół przemawia do przekonania, stwierdza bowiem ich istnienie doświadczenie życiowe. Zastrzedz jednak należy, iż śród młodszych dzieci musi przeważać jeden typ w postrzeganiu, jak i w uwadze: uczuciowy. Nie mogłoby jednak mieć do nich zastosowania doświadczenie Bineta, musiałoby ono dla nich trwać daleko dłużej i powtarzać się wielokrotnie.

25. UCZUCIOWOŚĆ DZIECKA I TYPY UCZUCIOWE.

I.

Dziecko w wieku przedszkolnym, we wszystkich jego okresach, a i poza nim, w pierwszych dwóch latach szkolnych, cechuje na ogół ogromna wrażliwość i zmienność uczuciowa. Jak w kalejdoskopie, zmieniają się nastroje, usposobienie, humor, upodobania, sympatje; płacz i śmiech, wielka radość i wielki smutek, niezmierne ożywienie następują po sobie w mgnieniu oka. Uczucie chwili rządzi aktami woli, postępkami dziecka. W pierwszych dwóch, trzech latach rozwoju wrażliwość uczuciowa ma charakter wyłącznie tylko wzruszeniowy na tle stanów fizycznych, a i następnie jeszcze długo stan uczuciowy zależy od fizycznego, jednakże pogłębia się, różniczkuje i rozszerza, zawsze jednak panuje chaos w uczuciach dziecka, ono samo z nich zdawać sobie sprawy nie umie. Jak w umysłowości, tak i w uczuciowości dziecka panuje nierównomierność: bywa czegoś za dużo i czegoś za mało. Jednakże występują już wcześnie pewne różnice i stopnie w pobudliwości do wzruszeń. Bywają dzieci, mało płaczące już od niemowlęctwa, bywają i kilkoletnie płaczliwe. Na ogół dzieci wyrażają więcej, niż rzeczywiście odczuwają, gdy dorośli odczuwają więcej, niż chcą okazać.

Bywają jednak dzieci, jak mimozy, czułe, przeczulone chorobliwie, a bywają i nieczułe na oddziaływanie zewnętrzne, obojętne, skryte. Wola u niektórych zaznacza swe działanie wcześniej, u innych później. Jedne posiadają mniejszą, inne większą odporność na wpływy zewnętrzne. Jedne są oponentami, malkontentami i pesymistami niemal od kolebki, inne miękkie są, jak wosk, i oportunistyczne. U jednych wzruszenia bywają częste, ale przepływają po powierzchni uczuciowej, u innych zaś przenikają w głąb uczuciowości.

II.

Zainteresowanie dziecka w wieku szkolnym powstaje i różniczkuje się na tle przeżyć, doświadczenia, wpływów,

otoczenia, właściwości typu umysłowego, oraz przedewszystkiem na tle wrodzonego, ale rozwijającego się pod wpływem zewnętrznym usposobienia psychofizycznego. Już u jednego dziecka, poza wpływami zewnętrznymi stan czynnej uwagi, oraz żywość i rodzaj przedmiotu zainteresowania zależy od nastroju uczuciowego, zależnego od przyczyn fizycznych, stanu zdrowia. Dziecko w pierwszych okresach rozwoju, w okresie przedszkolnym i w pierwszych latach szkolnych postępuje i zachowuje się impulsywnie. Występują już wcześnie pewne typy uczuciowe na tle indywidualnych właściwości psychofizycznych. Wrażliwość uczuciowa dziecka jest wogóle wielka, jednakże różne bywają jej stopnie i objawy, różne bywa u różnych dzieci reagowanie uczuć i woli na podniety zewnętrzne. Ogólne to usposobienie z cechami indywidualnemi nie jest jeszcze charakterem w pełnem rozumieniu tego wyrazu, lecz tylko tłem, na którem rozwija się właściwy charakter człowieka, oraz jedną ze stron indywidualności, na którą składają się właściwości zarówno fizyczne, jak i umysłowe.

W nauce podział na cztery temperamenty: sangwiniczny, choleryczny, melancholiczny i flegmatyczny, został obalony, ale dlatego, że pojmowano temperament jako cały charakter człowieka, gdy jednak uważać będziemy temperament, jako podłoże psychofizyczne charakteru, posiada on i dziś swe ważkie znaczenie. Zarzucić mu można tylko to, że nie mieści w sobie nawet w przybliżeniu wszystkich typowych różnic indywidualnych w dziedzinie uczuciowej.

III.

Pedagog niemiecki, Mathias, dosyć zręcznie opisuje temperament dziecka, a właściwie tylko chłopca.

Mały sangwinik zawsze jest żywy, impulsywny, ale łatwo daje się kierować, do nauki bywa bardzo chętny, ale też łatwo się do niej zraża. Na lekcji interesuje się wszystkiem, co dla niego jest nowe, ale uwaga jego rozprasza się z lada powodu, nawet mucha na ścianie odwraca jego uwagę od nauki. Chłopiec sangwiniczny jest wciąż nieuważny, bo uwagę jego zwraca na siebie wszystko, co-

kolwiek postrzega. Dla niego nauczanie musi być tak zajmujące, żeby zainteresowanie się niem górowało nad wszelkiem innem. Pojmuje łatwo, ale i zapomina łatwo. To też często wprowadza w błąd nauczyciela pozorami świetnych postępów, lecz to są tylko pozory. Tylko przez ciągłe powtarzanie ustala się w nim wiedza. Dzieci tego typu lubią dużo gadać, zmyślać niestworzone rzeczy, chwalić się. Bywają miłe, ujmujące w obejściu, przytulne, ale i skłonne do wykrętów i kłamstwa, z prędkości, tylko żeby się pozbyć niemiłego wrażenia, lub wybrnąć jak najprędzej z jakiej trudnej sytuacji. Łatwo wbijają się w dumę i skłaniają do próżności przez pochwały, ale też się łatwo zniechęcają i tracą wiarę w siebie przez naganę i brak uznania, to też wstrzemięźliwość zarówno w pochwałach, jak i w naganie, wobec takich dzieci jest bardzo wskazana. Sangwinicy idą za popędem chwili, a jeśli co zbroją, to szczerze żałują, gdy nadejdzie chwila refleksji lub chwila porachunku za popełnione winy. Zarówno zbyt wielka surowość, jak i zbytnia łagodność, psują charakter sangwinicznego chłopca. Umiarkowana surowość powstrzymuje jego zapędy, a za okazywane mu pobłażanie w stosownej chwili okazuje wdzięczność, która wogóle stanowi jedną z cech, wyróżniających dzieci tego typu uczuciowego.

IV.

Jak sangwinik, tak i choleryk jest impulsywny, ale występuje z całą jasnością i stanowczością; prędkie, ale zarazem silne chcenie i odczuwanie cechuje go. Bywa, że dziecko takiego typu rozwija się w kierunku dla wychowania pomyślnym. Mamy wtedy chłopca energicznego, wytrwałego w pracy, ambitnego w znaczeniu dodatniem, samodzielnego w czynie i w myśleniu. Do lektury tak się nie garnie, jak sangwiniczny, ale gdy w niej zasmakuje, oddaje się jej z zamiłowaniem i z korzyścią. Lubi ćwiczenia fizyczne, niebezpieczeństw poszukuje, ból znosi cierpliwie, rzadko płacze, nawet we wczesnym wieku.

Ale bywa też, iż pod wpływem okoliczności na tle tego temperamentu chłopiec rozwija się w kierunku niepożądanym. Chłopiec sangwiniczny dopuszcza się prze-

winień przez nierozwagę, lekkomyślność, choleryk z całą świadomością, nie okazując nigdy skruchy. Z cholerykόw rekrutują się rozpasane łobuzy, przywódcy w mniej lub więcej złośliwych figlach, płatanych nauczycielom, w buntach, awanturach, nawet przestępstwach. Naturalnie, w pierwszym roku szkolnym nie ujawniają się jeszcze złe skłonności wyraźnie, ale baczny wychowawca dostrzedz je może, może zapobiedz temu, żeby się nie rozwinęły, żeby szkoła nie stała się podatnym gruntem dla ich rozwoju. Sangwinikiem kierować można, działając na serce, współczucie, cholerykiem, działając na jego miłość własną, ambicję, na rozum.

V.

Temperament flegmatyczny objawia się już bardzo wcześnie. Dzieci tego typu są ospałe, powolne, nie lubią ruchu, czynności, nie lubią nowości, nie lubią wszystkiego, co je wytrąca z równowagi, bywają jednak czynne i pracowite, ale w wolnem tempie, z rozwagą. Podobno lubią jeść dużo i dobrze. Już we wczesnym wieku nie okazują zbytnio radości, a przykrości znoszą cierpliwie. Bywają uparte, ale i wytrwałe, mogą być bez woli, ale też mogą posiadać bardzo wiele woli. Miłość własna rozwija się u nich słabo, ale, raz rozbudzona, działa silnie. Zawołani próżniacy rekrutują się z sangwinikόw i z flegmatyków: pierwsi próżnują przez lekkomyślność, drudzy przez niechęć do wszelkiego wysiłku.

Zdolny sangwinik może nie wybić się przez lekkomyślność, brak wytrwałości, chwiejność w upodobaniach; zdolny flegmatyk z rozbudzoną ambicją wybija się zawsze. Z chłopców, którzy weszli na złą drogę, sangwinik i choleryk mogą się poprawić, flegmatyk trwa w złem, jakby trwał w dobrem. Ale też z tych trzech typów sangwinik najłatwiej poddaje się złym wpływom, flegmatyk najtrudniej.

VI.

Melancholik stanowi typ bardzo trudny do uchwycenia. Jest to typ ściśle uczuciowy z bardzo licznemi odmianami. Zatapianie się w swych uczuciach, rozmyślanie

nad sobą, drażliwość uczuciowa, chorobliwość, chorobliwa miłość własna, nieufność i niechęć do ludzi, egoizm albo też przeciwnie wielkie przywiązanie i miłość, wyobraźnia słaba, albo też, przeciwnie, bardzo silna—oto co może cechować melancholika już u progu wieku szkolnego. Zdolny melancholik może posiadać dużo wyobraźni twórczej, ale to ona właśnie go często gubi... Postępowanie z melancholikiem jest bardzo trudne. Niewiadomo, na jakiej jego zagrać strunie: na uczuciowej niebezpiecznie, bo skutek może być wprost przeciwny zamierzeniu, a do rozumu trudno trafić. Tem to jest trudniejsze, iż temperament ten stanowi podłoże chorób umysłowych. Młodociani samobójcy to najczęściej melancholicy, jeśli nie sangwinicy, pozbawiający się życia przez lekkomyślność. Potrzebują oni serca, często pobłażliwości, sugestji uczuciowej, okazania siły z jak najskrupulatniejszym i najostrożniejszym wymiarem sprawiedliwości, bardzo wielkiej cierpliwości. Natchnąć wiarą w siebie i w ludzi, pobudzać do pracy i zabawy, do ruchu i czynności, wyrywać z dobrowolnego osamotnienia, oto co jest wskazane w postępowaniu z melancholikami. Odpowiednie okoliczności i czynniki wychowawcze mogą zmienić melancholika, o ile tylko nie nurtuje w nim choroba.

VII.

Poza podziałem na temperamenty charakteryzujemy usposobienia dzieci w sposób różny. Mówimy o dzieciach ruchliwych, żywych. Ale bywa ruchliwość fizyczna i umysłowa. Żywość może być umysłowa albo uczuciowa. Może być żywość wyobraźni, przy małej ruchliwości w ścisłem myśleniu, postrzeganiu. Mogą być dzieci bardzo żywe a zdolne, albo też bardzo żywe a niezdolne, bezmyślne. Wielka ruchliwość fizyczna może być ospałością psychiczną. Mogą być dzieci żywe, współczujące i bardzo kochające, albo też żywe, bez uzdolnienia do odczuwania cudzego cierpienia. Dzieci spokojne, ciche, dzieci „grzeczne" i idealne mogą być rzeczywiście rozumne i dobre, ale mogą też być ograniczone lub obłudne, mogą być też i chore, fizycznie słabowite, niezdolne do normalnego rozwoju.

Dziecko skryte, uparte, krnąbrne może mieścić w sobie skarby uczucia i miłości, tylko nie umiano się na niem poznać, ocenić, postępować z niem. Usposobienie dziecka u progu wieku szkolnego może być wrodzone, albo też i nabyte w danem środowisku i w danych okolicznościach domowych, pod wpływem okoliczności życiowych i postępowania wychowawców.

Inne mogą być w objawach usposobienia dzieci sfer ubogich a zamożnych, nieoświeconych a oświeconych, arystokracji, mieszczaństwa, ludu, ze sfery robotniczej wielkomiejskiej a ze wsi, dzieci, wyrosłych w koszarach fabrycznych a wyrosłych w chatach wiejskich, śród pól i lasów. A jednak zepsuci jedynacy i zepsute jedynaczki, dzieci steroryzowane, dzieci zaniedbane, rozkapryszone, rozpróżniaczone, rozbrykane, dzieci pijaków i rozpustników, epileptyczne, idjotyczne zdarzać się mogą we wszystkich sferach. Od usposobienia, skłonności dzieci, niemniej jak od ich uzdolnienia, zależy postęp w naukach. Skłonności, zarówno dodatnie, jak i ujemne, danego dziecka mogą znaleźć w szkole grunt podatny do swego rozwoju. Pierwsze dwa lata w szkole decydują o tem, jakim uczniem będzie dziecko nadal, a następne lata szkolne o tem, jakiem ono będzie w przyszłości. Jedne wady rozwijają się na tle dziedziczności i warunków domowych, inne na tle warunków szkolnych. Bywają dzieci same „zarażające" się, bywają też i „zarażające" inne. Ogromnie niebezpiecznym osobnikiem w klasie małych dzieci bywa chłopak, starszy znacznie od innych, a zepsuty. Lgną do niego młodsi, a poddają mu się przez uznanie autorytetu starszeństwa.

Biblioteka Jagiellońska w Krakowie

WSKAZÓWKI BIBLJOGRAFICZNE.

Treściwy rys psychologji do użytku nauczycieli stanowi:

Wł. Borowskiego. — Wykład psychologji wychowawczej.

Psychologja ogólna (człowieka) na podstawie naukowej najnowszej, ujęta jest popularnie w książce:

Dr. Ochorowicza. — Pierwsze zasady psychologji.

Z dziedziny badań nad dziećmi:

Anieli Szycówny. — Rozwój pojęciowy dziecka.
— Jak badać umysł dziecka.
Halla, przekład K. Króla. — Znaczenie studjów nad dziećmi.
Wł. Dawida. — Zasób pojęć i wyobrażeń u dzieci.

W językach obcych:

Sokołow. — Pedagogiczeskaja psichołogia.
Friedrich. — Beobachtungen an drei Knaben.
Binet. — Idées modernes sur l'enfant.
Malapert. — Les élements du caractère.
Claparéde. — Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale. 1911.

III. PSYCHIKA DZIECKA A NAUCZANIE.

26. Z DOMU DO SZKOŁY.

Pierwsze nauczanie stanowi dopiero wstęp i przygotowanie do właściwej nauki szkolnej. Stanowi ono przejście, pomost od domu do szkoły, od naturalnego i przygodnego kształcenia się do systematycznego, szkolnego. Szkoła przygotowuje do życia, ale pierwszy rok nauki przygotowuje do szkoły, choćby nawet dziecko przebywało już w szkole.

Trzeba je dopiero wdrożyć do trybu szkolnego, a stać się to może tylko stopniowo. To też w początkach należy raczej tryb szkolny dostosowywać do trybu domowego, do psychiki i przyzwyczajeń dziecka, aniżeli dziecko do trybu szkolnego.

Przez postrzeganie dziecko nabywało wiedzę w wieku przedszkolnym, przez postrzeganie też nabywać ją musi i nadal, należy mu tylko dopomagać. Najwięcej uczyło się dziecko przez czynności, przez to, co nazywamy jego zabawą. Musimy korzystać z tego popędu. Mały nasz uczeń pamięta, rozumuje, uważa, interesuje się. Ale trzeba, żeby umiał nie tylko pamiętać, interesować się tem, co mu się podoba; trzeba, żeby zdawał sobie ściśle sprawę z tego, co postrzega, żeby umiał skupiać uwagę nie tylko wtedy, kiedy mu się to podoba, ale kiedy uważać należy.

Kształciło się dotąd dziecko czynnie i nadal kształcić się winno czynnie, nie biernie tylko. Kształciło się przez powtarzanie się wrażeń i czynności, oraz naśladownictwo; tak i nadal być musi, ale powtarzanie i naśladownictwo mają być celowe i świadome. Dziecko mówi i rozumie, co do niego mówią. Trzeba, żeby zdawało sobie sprawę

z tego, co mówi i słyszy. Trzeba, żeby uczeń i nauczyciel mogli porozumiewać się ze sobą. A na to trzeba zaprawiania, stopniowania, cierpliwości i jeszcze raz cierpliwości...

Jak wspomnieliśmy wyżej, dziecko młodsze bawi się w „pracę", a starsze, u progu wieku szkolnego, bawi się, pracując. Korzystajmy z tego, niech dziecko się bawi, pracując, ale też niech stopniowo uczy się odróżniać pracę od zabawy, niech stopniowo nabiera poczucia obowiązku.

Uczmy dziecko pamiętać, rozumować, uważać, nie tylko słyszeć, lecz i słuchać, nie tylko słuchać, ale i zapamiętywać, wykonywać czynności z uwagą, nie tylko widzieć, ale i patrzeć, nie tylko postrzegać, ale i obserwować, dostrzegać. Uczmy dzieci uczyć się. Rozszerzajmy zakres zainteresowania i kierujmy niem w sposób odpowiedni.

Żeby to módz uczynić, musimy znać przedmiot naszej pracy, a nie tylko psychikę dziecka w ogólności, ale i indywidualność naszych uczniów.

27. ZAPOZNAWANIE SIĘ NAUCZYCIELA Z KLASĄ.

Przedewszystkiem winniśmy poznać zasób umysłowy dziecka, wiedzieć, co ono już wie i umie w chwili rozpoczęcia nauki szkolnej.

W swobodnej rozmowie zapoznajemy się z dziećmi. Nie jest to łatwe. Dzieci są onieśmielone i wyrażają się niejasno, są często nieufne. Trzeba umieć natrafić na ton odpowiedni, nie za szorstki, ale i nie za czułostkowy. Szorstkość zraża i przestrasza, czułostkowość—zależnie od środowiska—śmieszy albo budzi nieufność. Czego on czy ona chce ode mnie, czy kpi, czy o drogę pyta—myśli sobie takie dziecko z ludu, wszak go nigdy nie pieszczą w domu, odkąd tylko swobodnie się porusza i mówi, rodzona matka nie przemawiała do niego czule, nie przytulała do siebie, skąd ta czułość u obcego człowieka?

Ujmujemy dzieci serdecznością i wesołością, przedewszystkiem wesołością, przy należytej powadze. Nie silmy się jednak na ton, nam niewłaściwy, bądźmy natural-

ni, bądźmy zawsze sobą. Zniżać się trzeba do poziomu dzieci, ale tak, żeby one tego nie spostrzegały; zniżać się trzeba do nich, żeby je do siebie wywyższać. Ale zawsze pamiętajmy, że wesołość to żywioł rodzimy dziecka, słońce, które ożywia roślinki, hodujące się w ponurych mrokach...

W tych swobodnych rozmowach wstępnych starajmy się wywiedzieć, co dzieci już wiedzą i umieją, jaki jest zasób ich pojęć i wyobrażeń. Ile razy nauczyciel ma nauczyć je czegoś nowego, niechaj najpierw zbada grunt, na jakim buduje podwaliny wiedzy szkolnej. Spostrzeżone luki zapełnia, niedokładności wyjaśnia, błędy prostuje. Obserwacje swe notuje skrzętnie. Przekonywa się, czy rozumieją uczniowie wyrazy, przez siebie wymawiane, czy znają rzeczy i pojęcia, jakie one oznaczają, czy znane im przedmioty umieją właściwie nazwać, jaka jest sprawność ich zmysłów i mięśni, jak postrzegają, pamiętają, rozumują, wyobrażają sobie, uważają, jak słyszą i rozumieją nauczyciela.

Pierwszym rozmowom towarzyszyć zatem winny czynności. Stopień i rodzaj sprawności dzieci w ich wykonywaniu nauczyciel notuje z równą skrzętnością, jak i zasób pojęciowy. Wielki pedagog czesko-morawski z XVII wieku, Jan Amos Komeński, pisze: „Rzeczy należy podawać zmysłom do rozpatrzenia, oczom, co się ujrzeć daje, uszom, co rozpoznajemy słuchem, a co powonieniem, nosowi, oraz co rozpoznajemy smakiem lub dotykiem, również narządom tych zmysłów".

Nauczyciel znać powienien stan fizyczny uczniów, w czem pomocą może mu być lekarz szkolny. Co wydawać się może brakiem umysłowym, po bliższem zbadaniu może się okazać brakiem fizycznym. Stanem fizycznym tłómaczy się też często stan uczuciowy dziecka, a od jego stanu uczuciowego zależy jego rozwój umysłowy. W pogadankach i w obcowaniu z uczniami, w ich czynnościach, nauczyciel wprawdzie poznaje stopniowo stan uczuciowy dziecka, jednakże ogólne poznanie indywidualności dziecka ułatwi, w pewnych razach uczyni jedynie możliwem, znajomość warunków środowiska, w jakiem się wychowywało dziecko, wiadomości o jego przeszłości i teraźniejszości, których udzielą mu

w części sami uczniowie w swobodnej rozmowie, a w części rodzice lub inni pierwsi wychowawcy. Ważną wskazówką dla dalszego postępowania dydaktycznego jest przedmiot zainteresowania dziecka, a zależy on w równej mierze od ogólnego stopnia rozwoju, jak i od indywidualności i środowiska, na którego tle ta indywidualność się rozwija. Biorąc ogólnie, dziecko w pierwszym roku szkolnym interesować się musi najwięcej tem, co najczęściej obserwowało, z czem się najczęściej stykało, z czem się zżyło od lat najmłodszych.

To też pedagog niemiecki, Göbelbecker, powiada: „Życie pozaszkolne dziecka niechaj będzie podstawą i ośrodkiem całego nauczania, szczególnie w pierwszym roku. Tego żąda prawo natury".

Przez rozmowy dzieci oswajają się ze szkołą i z nauczycielem, a nauczyciel poznaje dzieci, ich życie pozaszkolne, warunki środowiska, w jakiem żyją.

Pierwsze zapoznawanie się nauczyciela z uczniami doskonale pojął i przedstawił ks. Wolski, pedagog polski, który ułożył elementarz według nowych zasad i wydał „Przepisy dla nauczycieli" (1811).

„Mając nauczyciel powierzony sobie urząd oświecenia klasy tych ludzi, którzy jeszcze z rąk natury nie wyszli, powinien umieć zniżyć się do ich wieku i zdolności, w nich rozwiniętych, poznać granice ich pojęcia, chwytać wyobrażenia już im znajome, prowadzić zręcznie do tych, które z pierwszemi najbliższy mają stosunek, i to to jest, co się nazywa: wziąć się z łatwością do nauczania dzieci; z łatwością tak dla niego samego, aby w tłómaczeniu się dzieciom był pewny, że może być przez nie zrozumianym, z łatwością dla dzieci samych, aby zbytniego natężania uwagi (do czego nie są jeszcze sposobne) nie potrzebowały na zrozumienie tego tłómaczenia i aby się z trudnością samą pojęcia, lub rozwlekłością w opowiadaniu nie zraziły się zaraz do niego.

„W tym celu powinien nauczyciel poznać, z jakiego stanu ma uczniów, uważać, jakie wyobrażenia i wyrazy mogą im być znajome, te w nich podchwytywać niejako, a z nich wydobywając inne, samą zrozumiałością ośmielać je do poufałej z sobą rozmowy.

„Pierwsze więc lekcje z nimi poświęci rozmowie, pełnej poufałej otwartości względem nich, w materji, jaką mu widok obecny tych ludzi nasunie, jaką dla nich uzna za najciekawszą, np. o ich zabawach wiejskich, o zatrudnieniach rodziców w domu, o ich powodzeniu, o zdrowiu, o chorobach, zwyczajach, między nimi panujących, o sposobach, jakimi ich leczono, lub się sami leczyli, o osobach, z któremi żyją lub żyli i t. d.

„Nie będzie nigdy suchym sposobem tych rozmów prowadził. Jeżeli chce dzieci ożywić, sam ożywionym być powinien, jeżeli je chce zainteresować, powinien w rozmowie z niemi okazać, że się interesuje ich losem i powodzeniem.

„Z takich i tym podobnych rozmów będzie sobie wbijał w pamięć każdego pojętność, dowcip, sposób wymawiania i inne tym podobne okoliczności, których znajomość potrzebna mu jest do dalszego prowadzenia".

Scherer, autor obszernego dzieła o pierwszem nauczaniu, przedewszystkiem tak radzi nauczycielowi:

„Nauczyciel, a już szczególniej nauczyciel małych dzieci, powinien koniecznie poznać dokładnie każde powierzone mu dziecko; albowiem tylko wtedy będzie mógł z powodzeniem pracować nad jego kształceniem i wychowaniem. Już samo uchwycenie dokładne indywidualności dziecka jest bardzo trudne; jeszcze jednak trudniej przedstawia się zadanie dla nauczyciela, któremu powierzono do wychowania i kształcenia 60 lub 80, niekiedy, niestety, i więcej jeszcze dzieci; stosowanie się do indywidualności w takich warunkach wydaje się niemożliwem. A jednak musi nauczyciel w jakichkolwiekbądź warunkach starać się poznać każdego ucznia możliwie dokładnie. Od pierwszego dnia szkolnego niechaj postawi sobie za zadanie rozpoznawanie rozwoju, właściwości i sposobu pracy każdego z uczniów. O ile dziennik klasowy nie posiada na to miejsca, niechaj ma osobny zeszyt i zapisze w nim najpierw to, czego się dowiedział o zdrowiu fizycznem i duchowem rodziców, o warunkach domowych i rozwoju dziecka w okresie przedszkolnym. Jeśli z biegiem czasu uda się nauczycielowi na podstawie dalszych notatek poznać ogólną indywidualność dziecka, dlaczego ono tak, a nie inaczej się uczy, czyta, pisze, rysuje, wte-

dy będzie umiał pokierować jego uczeniem się w sposób odpowiedni".

Znajomość z rodzicami, dobre z nimi stosunki nie tylko ułatwią nauczycielowi poznanie indywidualności dziecka, ale też i całą pracę wychowawczą nad niem. Współdziałanie domu i szkoły posiada szczególnie wielkie znaczenie w wychowaniu małych dzieci w wieku szkolnym, łatwiejsze też jest porozumienie się z rodzicami co do nich, niż co do dzieci starszych z już rozwiniętymi nałogami i nawykami na tle warunków domowych i środowiska, wobec których zarówno dom, jak i szkoła, bywają bezsilne. W warunkach wielkomiejskich utrzymywanie stałych stosunków nauczyciela z rodzicami przedstawiać może duże trudności, które jednak przezwyciężyć można i trzeba. W warunkach innych, na wsi, w miasteczku, utrzymywać je łatwo. Wychowawca dzieci stać się może wychowawcą rodziców, ich przewodnikiem duchowym. Zależy to przedewszystkiem od dobrej woli i gorliwości, oraz taktu i umiejętności nauczyciela, a tylko po części od warunków miejscowych.

Na tle znajomości środowiska i warunków domowych, w jakich wychowuje się dziecko, nauczyciel zdoła sobie niejedno wytłómaczyć, zarówno co do uzdolnienia, jak i co do zachowania się ucznia, rodzaj i zakres jego wiadomości, wyniesionych z domu, jego lękliwość lub śmiałość, kaprysy, ociężałość umysłową, braki fizyczne i umysłowe, opuszczanie lekcji lub spóźnianie się; dowie się, czy rozpieszczają go rodzice, czy też używają do usług domowych, dlaczego jest taki nieporządny i brudny, dlaczego mizerny, dlaczego zawsze zdrów i wesół... i wiele innych d l a c z e g o stanie się dla niego jasne i zrozumiałe. A to jest ogromnie ważne w wychowaniu młodszych dzieci. Tak łatwo popełnić niesprawiedliwość, a dziecko bywa bardzo drażliwe, gdy czuje, że mu się dzieje krzywda, gdy się je oskarża o winy nie popełnione, ale też łatwo wbija się je w dumę, gdy mu przypisują nie jego zasługi.

27. ZDOLNOŚCI UCZNIÓW.

Bardzo słuszne uwagi na temat dzieci „zdolnych" i „niezdolnych" czyni Scherer: „Należy bardzo oględnie

stosować wyrażenia: zdolny i niezdolny. Jakże często dalszy rozwój człowieka w dziecku wprost przeczy wydanej mu niegdyś ocenie szkolnej jego zdolności! Wyrażenie „zdolność" bywa często dwuznaczne, ale też i zbyt jednostronne; zazwyczaj myślimy tylko o stronie intelektualnej jego zdolności i miewamy na względzie albo wrodzone i nabyte zdolności (odziedziczone dyspozycje i wpływy wychowania), albo też tylko pierwsze. Oceniamy zazwyczaj zdolności ucznia według jego postępów w poszczególnych przedmiotach nauczania: kto czyni postępy, tego uznajemy za zdolnego i pilnego, a przynajmniej za tego ostatniego, kto złe czyni postępy, tego poczytujemy za głupca lub próżniaka, a przynajmniej za tego ostatniego. Kto zna swoich uczniów, nie będzie wydawał tak powierzchownych sądów, nie będzie ich błędnie oceniał i nie będzie też popełniał błędów w postępowaniu z nimi".

Przedewszystkiem zaś będzie w ciągu pierwszego i drugiego roku szkolnego odróżniał dzieci nienormalne, umysłowo upośledzone, od normalnie rozwiniętych umysłowo; będzie też umiał i śród tych ostatnich odróżniać pewne stopnie zdolności (słabe, średnie i dobre uzdolnienie), jednakże, nie upierając się przy tem, że zdanie jego jest ostatecznie rozstrzygające. W większych organizacjach szkolnych, gdzie podział uczniów na klasy według ogólnego stanu uzdolnienia daje się przeprowadzić, ma to wielkie znaczenie; ale i tam, gdzie taki podział przeprowadzić się nie daje, właściwa ocena uzdolnienia ucznia stanowi ważną wskazówkę dla nauczyciela, jak ma z danym uczniem postępować.

Z jednej strony nauczyciel taki wie, że w zakresie uwagi, pamięci i t. p. okazywane uzdolnienie może się podnieść przez oświecenie, nie będzie zatem ustawał w ćwiczeniu; z drugiej jednakże strony wie on też, że pewne braki i właściwości psychofizyczne, poznane przy pomocy lekarza, nie dają się usunąć, nie będzie zatem zbyt wiele wymagał od uczniów, tak uorganizowanych.

„Ale przedewszystkiem winien nauczyciel dostarczać uczniowi odpowiednich podniet do jego rozwoju", pisze dalej Scherer, „albowiem bez tych ostatnich zdolności nie rozwiną się nigdy. Niestety, dzisiejszy system szkolny w pierwszym i drugim roku nauczania, opierający się pra-

wie wyłącznie na nauce języka i rachunku, mało daje do tego sposobności; kształcenie zmysłów, szczególniej oka i ręki, oraz zależnych od nich uzdolnień estetycznych i technicznych, a także i uzdolnień umysłowych, schodzą na ostatni plan.

„Rozumie się, iż system ten pozbawia nauczyciela możności obserwowania różnic indywidualnych w uzdolnieniu do przyjmowania wrażeń zmysłowych; albowiem bystrość, dokładność i różnorodność, z jaką działa aparat nerwowy w różnych dziedzinach zmysłów, bywają bardzo różne. Szczególnie wielkie znaczenie dla uzdolnienia posiada pamięć na wrażenie zmysłowe; od niej bowiem zależy ukształtowanie właściwego życia wyobrażeniowego i jego właściwości indywidualnych: np. dziecko, u którego szczególnie utrwalają się wrażenia wzrokowe, wytwarza w sobie przeważnie wyobrażenia wzrokowe przedmiotów; inaczej bywa u dziecka z przeważnie akustyczną (słuchową) pamięcią na wrażenia zmysłowe. Aliści pamięć na wrażenia zmysłowe dostarcza głównego materjału wyobrażeniom i wyobraźni, a przez to i myśleniu, a także określa skojarzone z wrażeniami zmysłowemi nastroje uczuciowe i akty woli.

„Na ogół już w wieku przedszkolnym występuje śród dzieci szereg typów, które w wieku szkolnym jeszcze wyraźniej się zarysowują; trzeba, żeby nauczyciel na nie zwracał uwagę. Typ opisowy przywiązuje się do zewnętrznych cech przedmiotu, nie troszcząc się o sens i znaczenie rzeczy, co ujawnia się u typu spostrzegawczego; natomiast typ wzruszeniowy rozpatruje rzecz jedynie pod wpływem swego uczucia, swego zainteresowania. Rzadko zdarza się typ czysty i po większej części dziecko przedstawia typ mieszany".

28. UWAGA UCZNIÓW NA LEKCJACH.

Nieuwaga uczniów na lekcjach stanowi największą bolączkę, trapiącą nauczyciela. Ale nie należy narzekać na nią, lecz zastanawiać się nad jej przyczyną. Nauczyciel, a już szczególniej nauczyciel małych dzieci, winien wszelkimi sposobami starać się, wysilać całą swą umie-

jętność, żeby nie dopuszczać do nieuwagi w klasie. Nie chodzi wcale o to, żeby dzieciak nie tracił czasu i pudami zdobywał wiedzę, ale o to, żeby nie nawykał do nieuwagi.

Natężać, skupiać uwagę może mały uczeń tylko pod wpływem silnego bodźca, silnego zainteresowania, które zależy nie tylko od przedmiotu, ale i od okoliczności zewnętrznych, do których zaliczać należy i osobowość nauczyciela, jego wygląd zewnętrzny, zachowanie się, jego sposób nauczania, jako też od nastroju chwili, ale zależy też od indywidualności ucznia. Czy i jak uważają uczniowie w mojej klasie? Dlaczego nie uważają? Którzy nie uważają? Kiedy nie uważają i dlaczego?

Takie pytania winien zadawać sobie nauczyciel małych dzieci. Niech bada przyczynę. Niechaj pamięta, że zaprawianie w uwadze jest jednem z najważniejszych zadań pierwszego nauczania. Można mówić o „nauce uwagi". Od uwagi mimowolnej ma uczeń przejść do czynnej, od czynnej pod wpływem bodźców uczuciowych—do czynnej z zakreślonym z góry celem i zadaniem, zainteresowanie jego z subjektywnego stać się musi objektywnem, jeżeli ma on czynić postępy w nauce.

Niech więc nauczyciel ma w bacznej obserwacji uczniów, odznaczających się nieuwagą. Niech wypyta rodziców, ewentualnie lekarza szkolnego. Niech stara się pobudzać i utrzymywać ich uwagę, zwracając się do nich często z pytaniem, ale nie w tonie inkwizytorskim, nie dla „przyłapania", lecz życzliwie, niech im przy sposobności powie coś takiego, coby ich poruszyło, ożywiło, do uwagi skłoniło, zachęciło do uwagi, niech powtórzy raz jeszcze to samo w innych słowach, innym tonem, niechaj raz jeszcze pokaże i objaśni, co mają rozpatrzeć lub wykonać. Nie karcić, lecz zaprawiać w uwadze dzieci należy. Karcenie, szczególniej częste, tylko potęguje nieuwagę, a jeśli niekiedy działa skutecznie, to staje się ono złem koniecznem, a jest środkiem niepewnym i niebezpiecznym. A jeśli większość klasy nie uważa? Co wtedy? No, oczywiście, wtedy nauczyciel nie uczniów tylko, lecz samego siebie powinien obserwować. Jak i czego uczy, jaki jest on sam? Nie może zmienić swego wyglądu, swego głosu, ale może się zmienić w zachowaniu,

może zmienić metodę, przedmiot, może poddać rewizji cały swój system nauczania. Skupienie uwagi jest pewnym wysiłkiem, nużącym dorosłego, a cóż dopiero początkującego ucznia!

Zbyt silne zainteresowanie, gdy trwa zbyt długo, może wyczerpać, znużyć dziecko tak, że przy zmianie przedmiotu nie stać go już na dalszą uwagę. Ze starszymi uczniami należy utrzymywać ich uwagę czynną wciąż w naprężeniu, od młodszych tego żądać nie można. Dziecko potrzebuje wciąż podniet do utrzymania uwagi. Uwaga jego jest więcej mimowolna, zależna od wrażeń chwili, niż dowolna, czynna. Nie zatrzymujmy się zbyt długo przy jednym przedmiocie, ale też nie zmieniajmy go zbyt często na jednej lekcji lub w jednym dniu. Zaprawianie w uwadze, stopniowe wdrażanie do uwagi czynnej to najważniejsze przygotowanie małego ucznia do dalszej nauki.

W klasie małych dzieci nauczyciel często nie potrzebuje kontrolujących pytań, żeby wiedzieć, czy uczniowie uważają, czy nie. Dość spojrzeć na ich młode twarzyczki, na ich zachowanie się, ruchy, żeby wiedzieć, czy uważają, czy nie. Można, oczywiście, się mylić, wyraz natężonej uwagi może wywoływać nie wykład nauczyciela, lecz mucha na ścianie lub na łysinie nauczyciela, szczekanie psa, turkot wozu, promienie słoneczne, jakieś wspomnienie, jakiś plan. A jednak doświadczony nauczyciel, a znawca dziecka, dostrzedz może, czy uwaga ucznia zwrócona jest w kierunku pożądanym. Nie należy też wcale uprzedzać się, że dziecko, trzymając jakiś przedmiot w ręku i bawiąc się nim, nie uważa; może tak być, ale może też i nie być: zajęcie rąk, nawet przebieranie nogami, może ułatwiać mu utrzymanie uwagi.

29. ZAINTERESOWANIE SIĘ PRZEDMIOTEM NAUCZANIA.

I.

Dźwignię rozwoju dziecka stanowi, jak to wykazaliśmy wyżej, wykonywanie czynności. Przemiany w tem dążeniu i jego spożytkowanie w pierwszej nauce dziecka w szkole Scherer tak przedstawia: „W pierwszych latach

dziecko opanowane jest całkiem żądzą wrażeń zmysłowych, dopiero stopniowo rozwija się zainteresowanie także przedmiotami, ale tylko takimi, które dzięki swym własnościom w wysokim stopniu pobudzają jego zmysły. Stopniowo występują na ich miejsce takie przedmioty, które wchodzą w ścisły stosunek z jego życiem wyobrażeniowem, a przez to zadowalają jego popęd do czynności; szczególnie zaś ceni te przedmioty, które zaprzątają jego wyobraźnię, a więc wprowadzają w ruch jego życie wewnętrzne.

„Czynności, dokonane przez działanie wyobraźni, posiadają dla dziecka taką samą wartość, jak jego czynności zewnętrzne; usiłuje ono złączyć czynność wewnętrzną z zewnętrzną i w ten sposób twory swej wyobraźni ukształtować na zewnątrz (zabawa). Od 6—7 roku życia wartość czynności bywa określana przez jej treść rzeczową; dziecko nie zadowala się naśladownictwem czynności, lecz dąży do celów praktycznych. Miejsce zabawy zajmuje u dziecka praca; przez nią chce dziecko poznać świat naokół siebie: rozwija się popęd do doświadczeń, wiedzy i umiejętności. Popęd ten (od 6 do 8 roku życia) skierowany jest tylko ku osobom lub rzeczom, nie pozostającym z sobą w związku; dopiero stopniowo (koło 8-go roku) przybywa jeszcze zainteresowanie się postępkami ludzkimi i ich działalnością. Żądza wiedzy dziecka jest jeszcze najzupełniej empiryczna; wskutek tego dziecko jeszcze nie poszukuje wewnętrznego i przyczynowego związku rzeczy i zjawisk według stosunków przestrzennych, duchowych i przyczynowych".

Dziecko zaczyna wtedy rozkładać rzecz na jej części; przez to postrzeganie staje się zupełnie świadomą czynnością. W tym więc okresie, w dwóch pierwszych latach szkolnych, działalność praktyczna, roboty ręczne utrzymują zainteresowanie dziecka, albowiem tylko w ten sposób poznaje przedmioty według ich części poszczególnych. Kształtująca, tworząca i graficznie odtwarzająca czynność dziecka stanowi jednocześnie stronę czynną postrzegania zmysłowego, zniewala bowiem dziecko do dokładnego ujęcia rzeczy w częściach poszczególnych. „Gdy chcemy wywołać w uczniu prawdziwe unaocznienie rzeczy — pisze inny pedagog niemiecki, Wetekamp — musimy go do tego zniewolić, aby był samodzielnie czynny".

Przy samem opisywaniu słowami niema możności skontrolowania w liczniejszej klasie czynnego udziału uczniów w pracy nauczyciela. Choćby uczniowie nie wiem jak patrzyli w ten sam punkt (zresztą straszna męka dla biednych dzieci), to nie jesteśmy jeszcze pewni, czy choć jeden z nich, wyjąwszy tego, który właśnie odpowiada, rzeczywiście uważa, a nawet co do tego odpowiadającego zachodzi wątpliwość, czy reprodukuje własne postrzeżenie, czy też tylko słowa cudze. Pewność, iż uczniowie rzeczywiście są czynni, dać nam może tylko praca produktywna, jako to modelowanie lub rysowanie przedmiotów. Tutaj nie tylko nauczyciel, ale i uczeń utrzymuje kontrolę, porównywając rzecz wykonaną z rzeczywistością.

Jak bardzo taka praca produktywna przewyższa często receptywną, pokazuje to przykład chemika Ramsaya, który sobie zwykł mówić, że sprawia mu trudność zrozumienie najprostszego eksperymentu, dopóki go sam nie wykona. Ale praca produktywna jeszcze w jednem góruje nad czynnością receptywną; przy niej nie potrzeba ucznia przez zewnętrzne „musisz" zniewalać do uwagi, zadanie, które niezmiernie dużo zużywa siły nerwowej.

Przez wykonywanie czynności wywołuje się uwagę niewymuszoną z daleko mniejszym trudem, a przez wciąż odnawiającą się radość w tworzeniu wywołuje się wciąż na nowo miłe uczucia, które najwięcej przyczyniają się do utrzymania nerwów w świeżości.

„Jak budować pomost przy trudnem przejściu z domu do szkoły?", takie zadaje pytanie tenże pedagog niemiecki, Wetekamp, i tak rzecz wykłada: „Zdaje się, że same dzieci dają na to odpowiedź. Obserwujmy tylko, jak u dzieci w tym wieku nie odpoczywają dwie rzeczy: usta i ręce. Potrzeba więc tylko pozwolić płynąć tym dwom źródłom, a znajdziemy dosyć punktów wyjścia do nauczania. A co czynimy? Zniewalamy, żeby spokojnie i cichutko siedziały na miejscu, z rękami, złożonemi na stole, a nie zdajemy sobie najzupełniej z tego sprawy, jaką im sprawiamy tem mękę fizyczną i duchową. Przytem to siedzenie ze złożonemi rękoma stanowi jeden z najgorszych wpływów na zdrowie; albowiem przez na stole złożone ręce sztucznie ściska się klatkę piersiową, która przecież ma się rozszerzać, by dać miejsce na rozwój

płucom. A co za męka jest dla dzieci, jeśli mają wciąż w milczeniu słuchać, one, dla których cały świat jest jedną zagadką, a one same tylko żywymi znakami zapytania!"

Dalej Wetekamp przytacza słowa pewnego pedagoga skandynawskiego: „Skoro mówimy o zapytaniach i odpowiedziach, jaki jest naturalny stosunek między wiedzącym a nie wiedzącym? oto że ten ostatni, gdy czego nie wie, zadaje pytania, a drugi odpowiada". Jaki więc winien być naturalny stosunek między nauczycielem a uczniem? że uczeń pyta, a nauczyciel odpowiada.

„Przy każdem dobrem nauczaniu trafiać się muszą momenty, gdy możemy skłonić uczniów do zadawania pytań, a ile razy w jakich czasach nauczanie uwięzło w rutynie, możemy zawsze natknąć się na ten jeden błąd zasadniczy, że zapomniano o tem, iż w gruncie rzeczy dzieci to powinny zapytywać, a nauczyciel odpowiadać, nie zaś przeciwnie. Wielką sztuką nauczyciela jest to, żeby je skłonić do zadawania pytań, wprowadzać dusze dzieci w świat ducha, wywoływać ich zdumienie, a przez to pobudzać do pytań!

„Przy nauczaniu, dziś panującem, w niższych klasach, przy nagłem przejściu ze szkoły do domu nie możemy się dziwić, że dzieci się płoszą i że tak często słyszy się skargę: „Odkąd moje dziecko chodzi do szkoły, odwykło całkiem pytać się".

II.

Nie tylko w szkole początkowej, ale i w ochronce i tak zw. szkółce freblowskiej pod nazwą „pogadanek" z dziećmi odbywają się prawdziwe wykłady albo o rzeczach, aż nadto im znanych i obojętnych, albo też nowych, nie wiążących się dostatecznie lub wcale z dotychczasowem ich doświadczeniem i zainteresowaniem. Mówią im o stołach i krzesłach, o kotach i psach, albo też o fabrykacji cukru lub o dobrych i złych rządach królów, wojnie, rolnictwie, przemyśle. W tak zw. rozmowach, pogadankach kształcących „wypytują" znów dziecko o to, co doskonale wie, albo też pytają się w jakimś celu, nie-

znanym i niezrozumiałym dla dziecka, co wywołuje jego zaniepokojenie tylko, ale nie zainteresowanie.

To samo bywa, gdy pokazują mu różne rzeczy znane i nieznane. Albo zadają tylko dzieciom przy „pokazie", a one, narazie zaciekawione, oszołomione potokiem słów, stygną w zainteresowaniu i zachowują się biernie. Albo też dzieci mają badać przedmiot, oglądają, powiadają, co wiedzą i czego nie wiedzą, jedno powtarza za drugiem, co od niego słyszało.

Często tylko niektóre dzieci widzą przedmiot. Nie zaprawiamy uczniów w zdawaniu sobie sprawy z wrażeń doznanych, z uczynionych postrzeżeń zmysłowych, nie zaprawiamy w badaniu rzeczy.

A obrazki?

Widzieliśmy już wyżej, jak tylko stopniowo dzieci uczą się je „czytać". I otóż żądamy, żeby dziecko, jak dorosły, opowiadało, co widzi na obrazku. W dodatku tylko niektórzy uczniowie widzą dobrze obrazek, zawieszony na ścianie lub na tablicy. Ot i powtarzają za pierwszemi ławkami ostatnie. Jeśli obraz stale wisiał na ścianie, to już mu się wprawdzie przypatrzyli, ale po swojemu, a co się o nim mówi, nie interesuje ich wcale. Tak samo bywa, gdy mają mówić o obrazkach, które mają w swych książkach: widziały je setki razy, widziały w nich, co chciały, a reszta ich nie interesuje. Dziecko w szkole jest ciągle pytane, a gdy samo zapytuje, powodowane szczerą ciekawością, wtedy je strofują.

Wykonywanie czynności zgadza się z naturą rozwoju dziecka. Ale czy je interesują tylko czynności, które samo wykonywa i wykonywać może? Czyż nabiera wiadomości tylko przez władze postrzegania, przez oglądanie, czy też wąchanie lub smakowanie? Czy w ogóle wszystko, czem się dziecko może interesować u progu wieku szkolnego, daje się postrzegać zmysłami? Czy jego doświadczenie nie sięga dalej, niż postrzeganie zmysłowe? Czy nie posiada swych przeżyć wyłącznie uczuciowych? Czyż słowo ludzkie od pierwszych kroków w drodze do poznania nie więzi jego uwagi i nie otwiera mu nowych światów? Czy nie interesuje się, nieraz aż za dużo, tem, co mówią dorośli? Rade jest, gdy pytać może, ale czy nie rade też odpowiadać na pytania, a czy nie działa w niem

miłość własna? Czy zniewolenie do odpowiedzi na pytania nie tylko interesuje, ale i nie kształci dziecka?

Dziecko lubi czynności, ale przedewszystkiem te, które wykonywa z własnej inicjatywy, albo dobrze znane, codzienne. Jeszcze, jak to wspomnieliśmy wyżej, dziecko bawi się, pracując. Czy zasadzony do roboty ręcznej mały uczeń rzeczywiście zawsze jest nią przejęty? Choć tyle mówimy o popędzie do czynności, czy każde dziecko, osiągnąwszy pewien stopień sprawności we władaniu swymi zmysłami i członkami, oraz pewien zasób wyobrażeń i pojęć w zakresie czynności, lubi wykonywać czynności, a już szczególnie narzucone mu „robótki"? Nawet modelowanie i rysunek nie zachwycają niektórych dzieci. Bywają dzieci z natury zręczne i niezręczne, jak bywają pojętne i niepojętne. Niezręczne wstydzą się swej niezręczności, a jeśli się jej i nie wstydzą, to znów wolałyby słuchać, odpowiadać, czytać i pisać, niżeli tam coś robić z nakazu. Czyż nie należy wprowadzać robót ręcznych do szkoły, ponieważ niektóre dzieci mogą się niemi nie interesować? Trzeba tylko umieć zainteresować niemi, zachęcić do nich, a niechęć zniknie.

Tak też pogadanki, pokazy, obrazki, nawet ta tak lekceważona, a tak konieczna nauka czytania może zainteresować dziecko, utrzymywać jego uwagę, kształcić i rozwijać. Chodzi tylko o metodę, a więcej jeszcze o sprawność nauczyciela w uczeniu dzieci, o tę jego osobowość, o wpływ, jaki może wywrzeć na uczniów.

Trentowski powiada: „Dziecko jest okiem, a ucho, ten organ, którym dusza obca przepływa do naszej duszy, długo zostaje pod względem wykonania — rzeczą obojętjętniejszą".

Niemniej jednak stwierdzić należy, iż wrażenia słuchowe są niezmiernie ważnym czynnikiem uwagi dziecka przy nauce, ale o tyle tylko, o ile poruszają jego struny uczuciowe. Głos ludzki, odpowiednio modulowany, poparty wzrokiem i wyrazem twarzy osoby mówiącej, posiada siłę, sugestjonującą dziecko, przez co utrzymuje jego uwagę w naprężeniu. Głos ostry, krzykliwy, przy niesympatycznym wyglądzie, paraliżuje lub rozprasza, zbyt cichy lub monotonny usypia uwagę. Małe dziecko żąda, żeby się niem specjalnie zajmowano, trzeba więc, żeby

nauczyciel nie wpatrywał się w sufit lub w ścianę, lecz patrzał na uczniów, żeby przerywał każde dłuższe opowiadanie (nie powinno ono nigdy być zbyt długie) i zwracał się z jakiem zapytaniem to do tego, to do tamtego z uczniów; tylko w ten sposób da się utrzymać uwagę małych słuchaczy. Naturalnie, uwaga dziecka zależy od przedmiotu, form i sposobu opowiadania, jednakże pozostaje przytem w łączności z bodźcami zewnętrznymi, jakim są głównie głos i cała osobowość opowiadającej osoby.

III.

Dziecko około trzeciego roku lubi, żeby mu opowiadano jego własne przeżycia w formie krótkich opowiadań, powtarzanych bez końca; mniej więcej, w piątym roku życia lubi słuchać bajeczek, które, choć odbiegają od jego przeżyć, są dla niego bardzo jednak w czemś blizkie, choć nowe; a przez częste powtarzanie stają się dla niego jeszcze bliższe. Jeszcze dziecko u progu wieku szkolnego lubi takie powtarzanie, ułatwiające mu utrzymanie uwagi.

Dziecko do lat 4 lub 5 wysłuchuje z taką samą ochotą powiastek z życia dzieci, jak i utworów fantastycznych, jednakże tych ostatnich dlatego, że nie wątpi o ich prawdziwości; cudowność dla niego jeszcze nie istnieje, jest ona dla niego tak samo realna, jak rzeczywistość, taką mu sprawia niespodziankę, jak codzienne wydarzenia życia realnego. Jednakże koło szóstego roku budzi się krytycyzm, zaczyna odróżniać prawdę od zmyślenia.

Zadaje pytanie: czy to aby prawda? I wtedy albo traktuje utwór fantastyczny pogardliwie, albo też, pociągnięte żywością opowiadania, słucha baśni z przyjemnością, staje się ona dla niego p o e z j ą; szczególne upodobanie w utworach fantastycznych staje się też wtedy cechą indywidualną.

IV.

Więzi przedmiotowo uwagę dziecka to, co znajduje się w blizkim związku z jego przeżyciem, doświadcze-

niem, postrzeganiem, albo też co, choć od niego dalekie, jednak jest dla niego zrozumiałe, poczytuje je za prawdę, a znajomość tego podnosi je w oczach własnych, czyni wtedy największe wysiłki, by módz utrzymać uwagę. Działa tu zarówno prawo najmniejszego, jak i największego wysiłku. Ujawniają się one też i w tem, iż początkujący uczniowie lubią, gdy są na lekcji w ruchu, wykonywują czynności, gdy mają pole do różnorodnego postrzegania, do zastanawiania się, rozumowania, wypowiadania się, lubią też, gdy oddają się wrażeniom słuchowym, lubią opowiadania.

Mogą być różnice indywidualne, upodobania indywidualne: jedno dziecko może woli być czynnem, wykonywać jakąś pracę, poruszać się, postrzegać, samo mówić, inne czuje się w swym żywiole, gdy słucha. Gdy opowiadanie wywołuje zainteresowanie ucznia, jest on niemniej czynny, jak gdy czynne są jego ręce, lub gdy sam mówi. Trzeba umieć tylko zainteresować; trzeba umieć wywoływać stan czynny. Wtedy w duszy malca rozsnuwają się wspomnienia, stają dawne wyobrażenia, powstają nowe, drugie kojarzą się z pierwszemi, działa wyobraźnia, działa uczucie, przetwarza się i przeobraża jego osobowość, jak niegdyś w zabawie, nawet ci „trzeźwi" przeobrażać się mogą w takich chwilach.

Odbywa się wtedy w umyśle dzieci *postrzeganie wewnętrzne* niemniej ważne, jak zewnętrzne. Tylko nie należy przeciągać struny, grać na niej zbyt długo. Trzeba umieć przestać, gdy nastaje chwila znużenia. Wielka jest potęga słowa, trzeba tylko umieć niem władać. Trzeba umieć mówić do dzieci, trzeba posiadać różdżkę czarodziejską, otwierającą duszę dziecka, trzeba umieć w niej rozbudzić wszystkie czynniki rozwoju, zaprawiając zmysły, działać na uczucie, a działając na uczucie, kształcić, rozwijać wyobraźnię twórczą, wiodącą do wyższych szczebli duchowych.

„Trzeba, mówi Gansberg, być mówcą dla dzieci", dodać jednakże należy — i dzieckiem; by działać na nie słowem, musimy umieć sami stać się dziećmi. Troll powiada, że słuchanie bajek jest dla dziecka taką samą potrzebą, jak wykonywanie czynności i postrzeganie zmysłowe. Może to być baśń, może i nie być baśnią. Treść

najrealniejsza, najpowszedniejsza poruszy umysłowość i uczuciowość dziecka, tylko trzeba ją umieć ująć w słowa, a słowa te w sposób odpowiedni wypowiedzieć.

V.

Zadawanie pytań jest naturalną potrzebą dziecka, trzeba ją zadowolić. Ale jest jeszcze jedna potrzeba dziecka, wymagająca zadowolenia: jest .nią wypowiadanie się. Dziecko tak dużo mówiło w domu, dlaczego ma obecnie milczeć, mówić tylko pod naciskiem, na zapytanie, albo powtarzać słowa cudze?

Niema wątpliwości, że rysunek, śpiew, poezja odpowiadają skłonnościom dziecka. Rysunek zadowala popęd do czynności, następnie zaś popęd do odtwarzania wrażeń, śpiew wywiera wpływ już na niemowlę, łatwa rytmiczność w utworze poetyckim działa na dziecko szkolne, podobnie jak i śpiew, a przy łatwej treści zainteresowanie wzrasta. Jednakże przy nieodpowiednich metodach (i rysunek wyłącznie oderwany, mechaniczny i naukę śpiewu, rozpoczynającą się od trudnych i nudnych ćwiczeń głosowych, uczenie się trudnych i nudnych wierszy) mogą się dzieci raz na zawsze do tych przedmiotów zniechęcić.

Prawie wszystkie dzieci, o ile miały ku temu sposobność w wieku przedszkolnym, lubiły rozpatrywać, oglądać obrazki, stanowiły one wtedy dla nich przedmiot postrzegania i bodziec uczuciowy.

Dlaczego niema tak być tak i nadal? Oczywiście, chodzi jedynie o środki dydaktyczne, o stosowne spożytkowanie obrazka w nauczaniu. Stanowi on jakby wstęp do książki, naturalne do niej przejście. Dziecko interesuje się wszelką czynnością i postrzeganiem, a istotą czytania jest czynność i postrzeganie. Trzeba tylko uczyć od pierwszych początków czytania wraz z pisaniem, jako czynności i przedmiotu postrzegania, a dziecko zainteresuje się niem.

Rachunek jest abstrakcją, zapewne. Ale czyż ta abstrakcja nie wywodzi się ze stosunków realnych, z postrzegania? Trzeba tylko znaleźć naturalne przejście od realności do abstrakcji, zaprawić następnie w czynności rachunku, a przedmiot ten wywoła naturalne zainteresowanie nim dziecka.

VI.

Z jednej strony nie doceniamy, z drugiej przeceniamy zakres zainteresowania dziecka światem zewnętrznym. Zaczynać w nauczaniu od tego, co jest dla dziecka najbliższe, najbardziej znane, a zatem najłatwiejsze, najbardziej zrozumiałe, a zatem najbardziej interesujące, tłómaczyć nieznane na podstawie znanego—oto jedna z podstaw postępowania dydaktycznego. A jednak... A jednak pytać należy, co jest dla dziecka najbliższe, najbardziej znane, a przez to najbardziej interesujące?

W jesieni 1916 roku siedziałem na ławce w miejscu spacerowem, obok zbiedzonej rezerwistki z dwuletnią córeczką. Zapaliłem cygaro. Dziewczynka spojrzała z wielkiem zaciekawieniem i rzekła, wskazując paluszkiem na cygaro: „Mama, mama, cepelin!" Dziecko wojny... Albo inne dziecko, które po raz pierwszy słyszało wyraz: słonina. Rok 1918...

Zapewne, dziecko interesuje się dzieckiem, jego dolą i niedolą, ale interesuje się też i życiem dorosłych, bo przecież jego własne życie jest ściśle z niem związane, okazuje przecież zainteresowanie niem już w wieku przedszkolnym, gdy je odtwarza w zabawie. A zapytuje o nie i zapytuje bez końca, do uprzykrzenia.

I wszak odbywa się ciągłe przystosowywanie się dziecka do otoczenia. To warunek jego normalnego rozwoju. Interesuje je wszystko, cokolwiek postrzega, o ile znajduje się jakikolwiek pomost między nowem a dawnem doświadczeniem, jakakolwiek analogja. Dziecko zapamiętuje to, co je interesuje, o ile ono kojarzy się z jakiem jego przeżyciem. Interesuje się tem i zapamiętuje, cokolwiek może sobie wytłómaczyć i odczuć po swojemu. Cieszy się, gdy postrzega coś dobrze mu znanego, gdy mu o niem mówią, ale też cieszy się, gdy spotyka się z czemś niezwykłem, mniej lub więcej odbiegającem od jego doświadczenia, co stanowi dla niego „przeżycie". Któż ujmie w kategorje, ustopniuje doświadczenie, przeżycia dziecka, zgodnie z każdym etapem jego rozwoju!?

Cóż na to poradzić, jeśli dziecko miejskie zainteresowało się bardziej murzynem, czarnym człowiekiem, niż wieśniakiem z Łowickiego?

I dlaczegóż w pierwszym roku szkolnym interesować mają dziecko tylko pies i kot, koń i krowa, topola i lipa, a nie lew i tygrys, cyprys i palma? A czyż wół i lipa dla dziecka wielkomiejskiego nie jest tak samo pojęciem obcem i dalekiem, jak lew lub palma?

A jeśli zna rzecz, to pocóż długo nad nią się rozwodzić? Dziecko interesuje się pochodzeniem rzeczy, interesuje się czynnościami, ale nie interesuje się technologją, fabrykacją, o ile się z niemi nie stykało. Interesuje dziecko to, co może postrzegać zmysłami, rozpatrywać, albo co je porusza duchowo, zastanawia, a co po swojemu zrozumieć może.

Nie wszystko, co interesuje, może być przedmiotem nauczania, ale też nie wszystko może być pominięte, co go narazie nie interesuje. W tym ostatnim wypadku trzeba interes umieć wywoływać odpowiednią metodą przedstawiania rzeczy. Jeszcze jedno: interesować dziecko to nie znaczy zabawiać je dla ułatwienia nauki, dla zachęty. Interesować małe dziecko nauczaniem znaczy pobudzać je do czynności, umożliwiać mu proces uczenia się, uczyć uważać.

30. POSTRZEGANIE, POGLĄD, UNAOCZNIENIE.

I.

Najbliższem zadaniem nauczania jest przygotowanie dziecka do uczenia się, do kształcenia się pod przewodem wychowawcy. Nabywać ma umiejętności i wiadomości, potrzebnych mu do dalszego kształcenia. Czyni to, korzystając z popędów, którym zawdzięcza dotychczasowy swój rozwój umysłowy.

Dziecko normalne włada swymi zmysłami; idzie jednak o to, żeby zdawało sobie sprawę z odbieranych przez siebie wrażeń, żeby je umiało określić i wyrazić, żeby umiało je ująć w pojęcia, np. żeby umiało rozróżniać barwy, kształty, zapachy, głosy i t. p., i nazywać je. Cały swój dorobek dotychczasowy zawdzięcza dziecko postrzeganiu, wykonywaniu czynności, naśladownictwu i ustawicznemu powtarzaniu. Jednakże postrzegało, naśla-

dowało i powtarzało dorywczo, wiedzione popędem rozwoju, ciekawością i żądzą miłych wrażeń.

Obecnie chodzi o to, żeby postrzegało, wykonywało czynności, naśladowało i powtarzało według pewnego planu i programu, dla ćwiczenia i samodzielnego nabywania wiadomości.

„Jeśli rzeczy i zjawiska świata zewnętrznego mają być przez dziecko poznane i stać się jego własnością duchową—pisze Scherer—to musi ono całą i pełną swą uwagę i zainteresowanie na nie skierować, jak mówią, obserwować.

„Przez *obserwację* rozumiemy uważne i celowe postrzeganie, mające przed sobą jakiś cel wytknięty, który pewną drogą może być osiągnięty. Daje ona postrzeganiu punkt lub punkty wyjścia dla określenia, z jakiego stanowiska przedmiot ma być rozpatrywany. Przy obserwacji uwaga ma być zwrócona na określony wybór wrażeń zmysłowych, gdy inne, które nie odpowiadają celowi obserwacji, nie uwzględniają się. Jeśli rzecz lub zjawisko ma być rozpatrywane, to należy najpierw mieć na oku cel; zrazu stawiamy uczniowi cel zupełnie ogólnie, ale z postępem obserwacji stawiane są pewne cele częściowo, a przez to rozpatrywanie staje się coraz bardziej określone.

„Albowiem przez to pojedyńcze części przedmiotu są wydobyte z całości i stają się przedmiotem szczegółowej obserwacji; przyczem wyobrażenia już istniejące kojarzą się z nowemi, do których są podobne lub niepodobne, a w końcu wszystkie części zestawiają się w całości. Koniecznym warunkiem ścisłości w obserwacji są zdrowe zmysły; dziecko, mające defekty w funkcjonowaniu zmysłów, nigdy dokładnie obserwować nie może, skutkiem czego jego postrzeżenia bywają niedokładne. Działanie podniet, wywołanych przez wrażenia zmysłów, musi się odbywać bez żadnych przeszkód; dlatego przedmioty, które mają być postrzegane wzrokiem, muszą znajdować się w odpowiedniej odległości i w jak najkorzystniejem oświetleniu, tak też i te, które mają być postrzegane słuchem, w odpowiedniej odległości słuchowej, oraz tak, by nic tych wrażeń słuchowych nie tłumiło i nie przerywało. Uczeń ma nie tylko postrzegać zmysłowo przedmiot, ale

i *dostrzegać* go, poglądać nań umysłowo, nabywać możliwie wszechstronne wyobrażenie przedmiotu w całości, jako sumę cech i własności".

II.

Inny pedagog niemiecki, Schumann, takich udziela wskazań: „Najprostszą formą przedstawiania przedmiotu lekcji jest okaz, pokazanie tej rzeczy. Dziecko otrzymuje w ten sposób dzięki zmysłowi wzroku i w pewnych okolicznościach również i innych zmysłów, wyobrażenie o tem, o czem ma być mowa. Skraca to znacznie nauczanie, gdyż dziecko jednem spojrzeniem przyswaja sobie to, czego nie dałyby mu całe szeregi jaknajstaranniej dobranych słów, z równą jasnością. Jednakowoż postrzeżenia wzrokowe dzieci bywają nietrwałe i najczęściej oko prześlizguje się po rzeczy, nie pozostawiając śladu w duszy dziecka.

Zadaniem szkoły jest wszelakoż, żeby materjał poglądowy, podawany przez nią, stawał się niezaprzeczoną własnością dziecka, które ma od tego niższego poznania wznieść się do coraz wyższego. Dlatego należy się trzymać tego, co następuje: 1) Pokazuj dziecku, o ile można, rzecz samą, a wtedy tylko jej obraz, jeśli inaczej być nie może, lub gdy drugie podatniejsze jest do osiągnięcia zamierzonego celu, niż pierwsze. 2) Nie pokazuj zbyt wiele naraz. 3) Nie przeszkadzaj przyjmowaniu wrażeń zbytkiem pytań niepotrzebnych, zadawaj je jednakże koniecznie, zawsze jednak celowo. 4) Rzeczy dobrze znane dzieciom pokazuj tylko wtedy, jeśli ci to rzeczywiście potrzebne: a) jeśli chcesz porównać rzecz znaną z nieznaną, b) jeśli chodzi o ćwiczenie językowe lub inne, lub unaocznienie w nauce rachunku, przyrodoznawstwie, rysunku; c) jeśli zachodzi wątpliwość, czy wszyscy uczniowie ten przedmiot dobrze znają. 5) Nie pokazuj rzeczy lub jej wyobrażenia (modelu, obrazu), zupełnie nie pozostającego w żadnym związku z tem, co dziecko dotąd poznało, nie znalazłszy ogniw, łączących z wyobrażeniami, poprzednio przyjętemi. Może więc zachodzić potrzeba wstępnego omówienia przed pokazaniem rzeczy. 6) Od-

powiednie ugrupowanie na obrazie przedmiotów, choćby najdokładniej znanych dzieciom, w wielu razach jest konieczne.

III.

Profesor Twardowski takie czyni uwagi: „Niekiedy mówi się też o nauce poglądowej, albo nawet o poglądowej formie nauczania. Otóż wyraz poglądowy pochodzi od „pogląd", a pogląd znaczy to samo, co wyobrażenie spostrzegawcze" (postrzeżenie). „Nauka jest tedy poglądową, jeśli łączy się z wywoływaniem wyobrażeń spostrzegawczych, czyli jeżeli jest uzmysłowiona, a osobna forma poglądowa nauczania nie istnieje". „Nauka poglądu zmierza do tego, aby dzieci umiały sobie i innym zdawać sprawę ze szczegółów przedmiotów spostrzeżonych. Obejmują one tedy: a) wyobrażenia postrzegawcze danego przedmiotu, czyli pogląd w wyłuszczonem powyżej znaczeniu; b) analizę przedmiotu i utworzenie pojęć analitycznych jego cech; c) opis, a tem samem także utworzenie pojęcia syntetycznego przedmiotu. Nauka poglądu uczy dokładnie spostrzegać przedmioty, zdawać sobie sprawę z ich szczegółów i tym sposobem tworzyć sobie dokładne ich pojęcia, oraz wyrażać się o nich w sposób poprawny".

„Mówiąc tedy o nauce poglądowej czyli uzmysłowionej, ma się na myśli zastosowanie środka pomocniczego, mianowicie wywoływanie wyobraźni spostrzegawczej; mówiąc o nauce poglądu, ma się na myśli pewien cel nauczania, pewien kierunek kształcenia normalnego.

„Dla lepszego odróżnienia nauki poglądowej od nauki poglądu jest rzeczą wskazaną unikać zupełnie tych wyrazów, wprowadzonych do polskiej terminologji dydaktycznej, jako przekład niemieckiego wyrazu"

Zamiast o nauce poglądowej, lepiej jest mówić o nauce uzmysławianej, albo uzmysławianiu nauki, a wyraz „nauka poglądu" można doskonale zastąpić wyrazem „nauka spostrzegania".

Zaleca też profesor Twardowski nazwę „nauka o rzeczach", ale niesłusznie, jest ona bowiem bałamutna, gdyż nasuwa encyklopedyczne pojmowanie i traktowanie sprawy.

IV.

Pedagog niemiecki, Messmer, tak rzecz przedstawia: „Odróżniamy wrażenia zmysłowe i wspomnienia. Pierwsze są to pierwotne, drugie pochodne, czyli reprodukowane cząstki świadomości. Opieranie się na pierwszych w nauczaniu jest łatwiejsze i skuteczniejsze, niż opieranie się na drugich. Zdaje się nam często tylko, że stosujemy pogląd, pokazując i omawiając ilustracje dla poznania przedmiotu konkretnego. Nie rzecz pokazujemy, lecz jej surogat, obraz. Co innego, jeśli chodzi właśnie o obraz, o omawianie jego treści i sposobu przedstawiania rzeczy; wtedy obraz jest rzeczywiście przedmiotem poglądu i wykładu. Samo stosowanie poglądu nie jest metodą, lecz jej zasadą, stanowi punkt wyjścia, podstawę metody. Zasadą poglądu jest, żeby przedmiot nauczania podpadał pod zmysły wychowańca. Zasada stosowania poglądu określa nie przedmiot wiedzy, lecz formę jej wykładu".

„Używając odpowiednich środków metodycznych, nauczyciel unaocznia uczniom przedmiot nauczania, umożliwia uczniom pogląd rzeczy, postrzeganie i wyobrażanie sobie jej, dostrzeganie, poglądanie; stosuje wtedy zasadę poglądowości, poglądowość jest wtedy cechą jego wykładu. Uczeń przy takim wykładzie postrzega, wyobraża sobie, unaocznia sobie przedmiot, otrzymuje pogląd rzeczy, uzmysławia ją sobie. Nauczyciel podaje uczniom przedmiot do obserwacji, uczniowie rozpatrują ten przedmiot zmysłami i wytwarzają w sobie o nim wyobrażenie".

Uzmysławianie można nazwać także unaocznianiem. Uzmysławianie czyli unaocznianie nie polega jedynie na stawianiu przed oczyma ucznia okazów realnych lub obrazów, przedstawiających te rzeczy. Nauczyciel unaocznia przedmiot abstrakcyjny, albo też taki, którego pokazać nie może, zapomocą innego, podpadającego pod zmysły, pokazując go, albo też wywołując w uczniach wspomnieniem jego obraz, przez odpowiednie pytania lub żywe opowiadanie, uczniowie zaś odtwarzają w sobie przedmiot lub wydarzenie. Może być postrzeganie zewnętrzne: zmysłowe, a wewnętrzne: duchowe.

Uczyć poglądowo znaczy unaoczniać przedmiot nauczania, by uczeń go dostrzegał i mógł go sobie wyobrażać, rozumieć wszechstronnie.

31. OPOWIADANIE UNAOCZNIAJĄCE.

By opowiadać unaoczniająco, potrzeba przedewszystkiem talentu; jednakże w pewnej mierze nauczyciel, nie posiadający wybitnego uzdolnienia do opowiadania, ale posiadający inne odpowiednie kwalifikacje (głos, wygląd, rozumienie duszy dziecięcej), może nauczyć się opowiadać w sposób unaoczniający i poruszający duszę dziecka.

Messmer doradza nauczycielowi wzorowanie się w opowiadaniu na baśni ludowej. Baśń ludową wyróżnia, co następuje:

1) Opowiadacz ludowy posiłkuje się krótkiemi zdaniami i jak najprostszą ich budową, powtarza się często, używa wielu określeń, przymiotników, wyrazów blizkoznacznych, wyrażeń jędrnych i z powszedniego życia.

2) Baśń nie zatrzymuje się nigdy na ogólniku, lecz podaje mnóstwo szczegółów, ilustrujących tekst ogólny. Np. opowiada, że zaklęta królewna zapadła w sen stuletni, a wraz z nią cały dwór królewski; mówi najpierw ogólnie o wszystkich mieszkańcach pałacu, a następnie szczegółowo o każdym, o ludziach i zwierzętach, od króla i królowej do kuchcika i pomywaczki, od koni w stajni do much na ścianach, nie tylko o samym fakcie zaśnięcia, ale i o warunkach, w jakich ono nastąpiło, o pozycji, w jakiej śpią i t. d.

3) Baśń opowiada, unaoczniając: np. konie w stajni, krowy w oborze, gołębie na dachu, muchy na ścianie, psy na podwórzu i t. p.; jest to kojarzenie wyobrażeń z miejscem, a według orzeczenia nowoczesnej psychologji wychowawczej, u dzieci na jednym z pierwszych stopni rozwoju wyobrażenia w ten sposób są umiejscowione, gdy na jeszcze niższym stopniu rozwoju skojarzone są jednocześnie z miejscem i czasem.

4) Baśń cechują także często djalogi i monologi. Nie trzeba koniecznie uważać baśni za najdoskonalszy materjał nauczania dla zalet, jakie ona przedstawia. Opo-

wiadanie na sposób baśni daje się zastosować i do innych tematów w tych razach, kiedy żywe słowo może unaocznić wykład. Potrzeba zaś ta zależy od przedmiotu wykładu i stopnia rozwoju umysłowego uczniów, jako też innych okoliczności.

Tyle Messmer. Dodać należy, iż w nauczaniu początkowem opowiadanie unaoczniające stosować się daje i powinno do każdego przedmiotu, nawet do nauki rachunku i pierwszej nauki czytania. Należy jednak strzedz się rozwlekłości. Zbyt sztucznie rozwleczone opowiadanie wywołać może skutek, wprost przeciwny założeniu, mianowicie może wywołać znudzenie. Niech się nauczyciel wogóle strzeże gadulstwa. W wielu razach lepiej jest, gdy nauczyciel mało i rzadko mówi, aniżeli gdy mówi za dużo i za często. A już nigdy niech nie opowiada pierwszy treści obrazka. Niech po rozpatrzeniu uczniowie sami opowiadają, co postrzegają na obrazku.

32. UNAOCZNIENIE PRZEZ GESTYKULACJĘ.

Ciekawe jest bardzo, co Messmer powiada o unaocznianiu nauczania przez gestykulację. „Unaocznienie przez ilustracje, mapy i t. p. jest tak znane, że nie zatrzymujemy się nad niem. Mniej znane, a raczej uświadomione u nauczycieli, jest unaocznienie przez gestykulację zapomocą odpowiednich ruchów podczas opowiadań. Nie potrzeba na to gestów aktorskich, przeciwnie, należy unikać wszystkiego, coby je przypominało. Popęd do tych ruchów jest bardzo rozpowszechniony przy żywem opowiadaniu w życiu powszedniem i poza klasą, jako też poza kazalnicą, trybuną. Chodzi tylko o to, żeby nauczyciel świadom był znaczenia gestów unaoczniających".

„Odróżniamy za Wundtem dwojakiego rodzaju gesty unaoczniające: wskazujące i opisujące. Pierwszy wskazuje przedmiot. Gest działa w ten sposób, jak przytoczenie cudzej mowy w pierwszej osobie; wywołuje wrażenie rzeczywistości. Przykład: Wspieramy unaocznienie zapomocą rozróżniania trzech osób czasownika (ja, ty, on) przez gesty: idę—wskazujemy palcem siebie, idziesz, wskazujemy palcem przed siebie, idzie — wskazujemy palcem za sobą (za ramię).

Tak więc druga i trzecia osoba, choć nie są obecne, są jednak unaocznione. W ten sposób unaocznia się poznanie „ja", osoby, która mówi, „ty", do której się mówi, „on", o której się mówi" (oczywiście, Messmer ma na myśli język niemiecki, w którym przy odmianie czasownika nieodzownie używa się zaimków osobowych, w naszym zaś języku osoba wywołana bywa najczęściej w zakończeniu czasownika, powiedzieć zatem można, że w tym ostatnim gest w danym wypadku potrzebniejszy jest niż w pierwszym, gdzie sam nacisk w akcencie zaimka zwraca uwagę słuchacza na osobę).

„Gest opisujący — wykłada rzecz dalej Messmer — naśladuje przedmiot nieobecny w jego zarysach. Popęd do takich gestów jest u ludzi prawie powszechny. Tak np. zapytamy kogo: co to znaczy kręte schody? Zapytany odruchowo palcem wywija spiralnie. Gest ten jest łatwiejszy od żądanej definicji, dlatego też występuje tak mimowiednie; wyprowadza narazie z zakłopotania, wywołanego zapytaniem. Mówiąc o kuli, mimowolnie składamy odpowiednio ręce. Mówiąc o pierścionku, wsuwamy niby coś ręką prawą na palec wskazujący lewej ręki. Sposobność do takich ruchów spotyka się na każdym kroku, co chwila".

„Gesty wskazujące i opisujące mogą się też łączyć ze sobą".

„Gesty w nauczaniu wypływają same przez się przy żywym wykładzie; nie należy ich przeceniać, stosując je teatralnie, lecz również nie należy ich unikać przez obawę śmieszności. Niekiedy gesty unaoczniają rzeczywiście, często bardzo ułatwiają zrozumienie, do pewnego stopnia przynajmniej, przed opisem lub pokazaniem stosownego modelu lub obrazka, zawsze jednak ożywiają wykład".

„Możemy unaocznić następstwo i ugrupowanie faktów niekoniecznie tylko graficznie; w wielu razach tę samą usługę wyświadczą gesty lub słowa (np. po pierwsze, po drugie, z tej strony, z tamtej strony)".

W nauczaniu starszych dzieci gesty nauczyciela, o ile nie są afektowane, ożywiają lekcję, choć jako unaocznienie nie są potrzebne. W stosowaniu do małych dzieci nie tylko ożywiają nauczanie, lecz stosowane umiejętnie, w sposób właściwy i we właściwej chwili, zastępować

mogą słowa, ilustrować je, nawet je tłumaczyć, gdy są dla uczniów mało zrozumiałe.

Nie należy też zabraniać gestów uczniowi, ułatwiają mu bowiem wypowiadanie się.

33. UNAOCZNIENIE PRZEZ RYSUNEK I INNE CZYNNOŚCI.

Nauczyciel, który jest zarazem i dobrym rysownikiem, posiada wogóle wielką wyższość nad innym nauczycielem, a już szczególnie, gdy tak zrządziły losy, że uczy małe dzieci. W szkole początkowej dobry rysownik i zarazem dobry opowiadacz (ale nie gaduła) w jednej osobie jest nieoceniony. Co za uciecha i zarazem co za pożytek dla dzieci! Co słyszą, widzą unaocznione, nie gotowe, ale jak powstaje! Naśladują, a choć to naśladownictwo bardzo jest nieudolne, wdraża jednak unaocznioną rzecz w pamięci.

Pożyteczne jest rysowanie konturów przedmiotów, ale o tyle tylko, o ile rysowany przedmiot znajduje się w klasie przed oczyma uczniów, albo też gdy uczniowie znają go dobrze z *codziennego użytku*. Sytuacje należy wyrysowywać nie w zupełnem ukończeniu, lecz opowiedziawszy rzecz najpierw, lub opowiadając ją w miarę postępu roboty. Po wykończeniu rysunku bez opowiadania, uczniowie powinni najpierw wypowiedzieć, co widzą.

Wszelkie schematy i plany wyłączone być muszą z nauczania małych dzieci. To nie na ich poziom umysłowy. W pewnych razach wskazane jest unaocznienie jakiej opowiedzianej sytuacji, np. przez ustawienie uczniów: „patrzcie, tak było!" Albo: „Było to tak daleko, jak od naszej szkoły do probostwa". „Był to taki mały różowy tłuścioch, jak ten, co tam siedzi!"

Stosować można zabawy, unaoczniające pewne ruchy celowe, roboty ręczne, sytuacje, nawet wydarzenia. Ale najlepszem unaocznieniem roboty jest rzeczywiste jej wykonywanie przez dzieci.

Modelowanie, jako środek unaoczniający i sposób odtwarzania w wielu razach przewyższa rysunek, nie jest bowiem ograniczone w przestrzeni, a zajmuje nie tylko

wzrok, ale i dotyk, oraz obie ręce. Wyklejanki, wycinanki i t. p. zalecają się, jako łatwe ćwiczenia i środki unaoczniające. Klocki, patyki i t. p. nadają się zarówno do odtwarzania żywej czynności, jak i do unaoczniania. Zaleca się układanie wzorów z grochu, jako przygotowanie do rysunku i unaocznienie. Klocki, patyki, groch, gałki i t. p. nadają się, jako wstęp do nauki rachunku: do unaoczniania abstrakcji.

Prawie już doskonałość pedagogiczną stanowi taki nauczyciel małych dzieci, który umie nie tylko rysować i opowiadać, ale też w razie potrzeby (a potrzeba taka zachodzi bardzo często) potrafi na poczekaniu coś umiejętnie zmajstrować z materjału, będącego pod ręką, bez narzędzi, albo też z narzędziami takiemi, jak nożyczki lub scyzoryk. Modele, wyrabiane przez uczniów lub przez nauczyciela w oczach ucznia, posiadają bez porównania wyższą wartość metodyczną, niż najpiękniejsze wyroby, za drogie pieniądze kupione.

Wykonywanie robót przez uczniów pożądane być może ze względów dydaktycznych: ze swobodą uczniów w wyborze tematu do rysunku lub roboty ręcznej, albo też na zadany temat, ze swobodą w wykonaniu, lub też ściśle według wzoru. Zależy od tego, czy chodzi nam o swobodne tworzenie, czy też o wyrabianie zręczności, uwagi, pilności i t. p. lub wreszcie o rzeczywistą umiejętność praktyczną w pewnym kierunku. A w każdym z tych wypadków zachodzi unaocznianie rzeczy.

Unaocznienie przez czynności stanowi też metodyczne rozpatrywanie obrazków, czytanie obrazków, o ile wtedy każdy z uczniów jest czynny, a nie powtarza jeden za drugim lub za nauczycielem, co się znajduje na obrazku. Jako ugrupowanie przedmiotów, wyobrażanie sytuacji, stanowią one znakomity środek unaoczniający. Unaocznieniem są wycieczki, gdy uczniowie zbierają spostrzeżenia i zdają sprawę ze swych wrażeń, nie tylko co widzieli, ale i co słyszeli, czego dotykali, nawet co wąchali lub smakowali: które kwiaty pachną, że borówki mają smak cierpki, że miękki jest mech, a szorstki jest wrzos; gdy uczą się rozróżniać śpiew różnych ptaków, szmer strumyka i szum potoku; gdy umieją opowiedzieć o robotach w polu z własnego poglądu i t. d.; gdy poruszają

się swobodnie, poszukują, zbierają. Nawet ulica wielkomiejska daje uczniom sposobność do czynienia postrzeżeń, tylko zakres tu jest inny, niż w królestwie przyrody.

34. ZNACZENIE PSYCHOLOGICZNO - DYDAKTYCZNE I ETYCZNE POSTRZEGANIA.

Zdaniem Scherera, należy zaprawiać uczniów do obserwacji przedmiotów, będących w ruchu. Jest to ćwiczenie sprawności zmysłów i uwagi, wymaga bowiem szybkości w postrzeganiu. Dzieciom, już wyćwiczonym w uważnem i celowem postrzeganiu pod przewodem nauczyciela, należy polecać obserwację przedmiotów, zjawisk lub wydarzeń, bez żadnego innego celu, jak tylko dla zapamiętania uczynionych postrzeżeń i zdawania z nich sprawy.

„Gdy uczeń przy postrzeganiu ma jednocześnie zamiar (wolę), żeby to, co postrzegał, mocno i pewnie zapamiętać, zapamiętywa łatwiej, niż gdy brak tego zamiaru, pozostaje bowiem dłużej przy poszczególnych wrażeniach, niż potrzeba dla samego ich odbierania; uwaga jest większa i utrzymuje się związek między poszczególnemi wrażeniami. Przytem treść obserwacji (dostrzegania, poglądania) wchodzi w stosunek z kręgiem wyobrażeń i myśli ucznia; przez to wywołuje się jednolite zrozumienie wrażeń, co przyczynia się do zapamiętania. Należy więc dzieciom zostawiać czas do dokładnego przyjmowania wrażeń i ich łączenia myślowego z wyobrażeniami, już istniejącemi".

„W ogólności można powiedzieć, że przez wolę, popierającą lub przynajmniej torującą jej drogę, uwaga dziecka, niesprawnego jeszcze w postrzeganiu, bywa pobudzana i utrzymywana przez zainteresowanie praktyczne, które wywołuje wybór krytyczny w materjale postrzeganym. Im bogatsze, dokładniejsze i intensywniejsze jest postrzeganie zmysłowe samo i jego połączenie z już istniejącem życiem duchowem, tem większą staje się znajomość świata doświadczalnego, a z niego wyrasta całe życie umysłowe w swej wszechstronności. Dziecko, dokład-

nie postrzegające, umie już tworzyć dokładne i pełne pojęcia, jest uzdolnione do ścisłego myślenia.

„Tylko przez celowe i uważne postrzeganie dziecko nabywa różnorodnych wiadomości, tylko ono uczy dziecko ćwiczyć uwagę w energicznej, ześrodkowanej i uporządkowanej czynności umysłowej, uczy pracować umysłowo".

Zaprawianie w postrzeganiu celowem i uważnem, w poglądaniu, w obserwacji posiada jeszcze inne, wyższe znaczenie wychowawcze, oprócz tego, jakie mu przypisuje Scherer. Poglądanie świata zewnętrznego wiedzie też do poglądania własnego świata wewnętrznego, które Foerster poczytuje za najważniejszy czynnik doskonalenia się moralnego osobnika. Dziecko, wykonywając roboty, które je interesują, które stanowią dla niego poglądanie, unaocznianie rzeczy, zaprawia się w uważnem i celowm postrzeganiu, kształci „oko, rękę i umysł", ale też i w zastanawianiu się nad tem, co i jak czyni. Obserwując świat zewnętrzny, a starając się zapamiętać i opowiedzieć to, czego doświadczyło, zaprawia się w ścisłem myśleniu, jak również i w przestrzeganiu prawdy i rozpamiętywaniu swych postępków. Już samo kształcenie uwagi posiada znaczenie etyczne. Kto uważa, może też zastanawiać się nad sobą. A postrzeganie najlepiej zaprawia w dziecku poglądanie świata zewnętrznego. To postrzeganie staje się dźwignią nie tylko rozwoju umysłowego, ale i moralnego. Kształcenie spostrzegawczości względem świata zewnętrznego i własnego wewnętrznego uczucia stanowi najważniejsze zadanie nauczyciela-wychowawcy.

35. PAMIĘTANIE, WYOBRAŻANIE I ĆWICZENIE.

Zaprawianie w postrzeganiu łączy się z zaprawianiem w pamiętaniu i w rozumowaniu, w związku zaś z niemi pozostaje rozwój mowy i znajomości języka ojczystego.

Zachowanie w pamięci postrzeżeń zależy od uwagi i zainteresowania.

Pamięć bezpośrednia objawia się, jako zdolność natychmiastowego zapamiętania rzeczy, dopiero co spostrzeżonej. Zapamiętanie bezpośrednie zależy z jednej strony

od intensywnej i jednostajnej koncentracji uwagi, skierowanej na dane wyobrażenie lub daną grupę wyobrażeniową; z drugiej zaś strony zapamiętanie zależy też od zainteresowania się dziecka. Te wyobrażenia najłatwiej bywają reprodukowane, które pozostają w najściślejszej łączności z ośrodkiem świadomości, t. j. z temi wyobrażeniami, które działają najsilniej na uczucia, a przez to na wolę dziecka.

Z wyobrażeń, przechowywanych w pamięci, reprodukowane bywają ostatnio przyjęte łatwiej, niż znajdujące się dawniej: im są dawniejsze, tem trudniej się reprodukują.

W wielu razach nie zadowalamy się jednorazowem, bezpośredniem zapamiętaniem, ale żądamy zapamiętania na czas możliwie długi, nawet na zawsze. Trwałe zapamiętanie wymaga tych samych warunków, co zapamiętanie bezpośrednie, przybywa tylko wdrażanie w pamięć przez powtarzanie. Doświadczenie szkolne i doświadczenia psychologiczne okazały, że lepiej powtarzać niewiele, a jak najczęściej, niż dużo naraz, w końcu jakiego okresu (rozdziału, miesiąca, kwartału), choćby bardzo intensywnie, z dużym wysiłkiem pamięci i uwagi.

Niektóre dzieci posiadają specjalne uzdolnienie do bezpośredniego zapamiętywania; potrafią wypowiedziane im zadanie natychmiast powtórzyć. Innym dzieciom brak tego uzdolnienia; dopiero po kilkakrotnem powtórzeniu tego samego zdania potrafią bez błędu je reprodukować. Za to pamiętają dłużej, a są między niemi takie, które najłatwiej zatrzymują na stałe w pamięci wrażenia i postrzeżenia (głosy, barwy, rzeczy, wydarzenia i t. p.), jako pojedyńcze wyobrażenia lub grupy wyobrażeniowe; inne zaś pamiętają najlepiej abstrakcyjne znaczenia wyrazów (nazwy, liczby i t. p.).

Jedna grupa dzieci skłonniejsza jest do przyjmowania i utrwalania wyobrażeń wzrokowych (wzrokowcy), inna — słuchowych (słuchowcy), a jeszcze inna ruchowych (ruchowcy). Najczęściej występują typy mieszane z umiarkowaną przewagą jednego kierunku.

Ponieważ od typu wyobrażeniowego zależy rodzaj i sposób badania rzeczy, rozważnego i celowego postrzegania, stanowi on ważną cechę indywidualności, tem ważniejszą

jeszcze, iż, aczkolwiek wrodzona, ustala się dopiero w wieku szkolnym pod wpływem nauczania. Winien zatem nauczyciel wiedzieć, do jakiego typu należy jego uczeń, zdawać sobie sprawę z tego przy ocenie jego zdolności i postępu i w razie potrzeby kierować jego postrzeganiem. Ale na to trzeba, żeby przedewszystkiem wiedział, do jakiego typu on sam należy. Często bowiem zachodzą nieporozumienia z tego powodu, że nauczyciel i uczeń należą do różnych typów wyobrażeniowych.

Różnice typu wyobrażeniowego wytwarzają różnice w objawach pamięci. Także u tego samego dziecka dostrzegamy w różnych okresach jego rozwoju różne formy pamięci; jedna forma wyprzedza w swym rozwoju inną, po okresach szybszego rozwoju następują chwile zastoju, nawet cofania się.

„Zazwyczaj—powiada Scherer—u chłopca rozwija się najpierw pamięć rzeczy i następnie wyrazów z treścią, osnutą na tle postrzeżeń wzrokowych; u dziewcząt dzieje się przeciwnie: najpierw okazują pamięć wyrazów, następnie zaś rzeczy. Jednakże zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt, pamięć przedmiotów, podpadających pod zmysły, wyprzedza pamięć wyrazów abstrakcyjnych, liczb, a pamięć wyobrażeń wzrokowych wyprzedza pamięć wyobrażeń słuchowych; pamięć stanów wzruszeniowych objawia się u obu płci najpóźniej".

„Pamięć dziecięca pod względem bezpośredniego zapamiętania, w okresie lat 6 — 14, jest mniejsza niż u dorosłego, ponieważ dorosły zdolny jest do większego skupienia uwagi, niżeli dziecko; potrzebuje ono daleko więcej powtarzań, niżeli dorosły, ale też zachowuje zapamiętane daleko dłużej, niżeli tamten. Ten sam stosunek zachodzi także między starszemi a młodszemi dziećmi: młodsze dzieci potrzebują więcej powtarzań, niżeli starsze, ale zachowują zapamiętane dłużej i reprodukują je po danej przerwie dokładniej, niżeli starsze".

Zdolność łatwego zapamiętywania bywa u młodszych dzieci niewielka, zwiększa się z latami. A ponieważ zależna jest ona od siły wrażenia zmysłowego i złączonych z niem uczuć, a szczególnie także od powtarzania i uwagi, dorosły więc, u którego wola jest czynniejsza, niż u dziecka, przewyższa je w zapamiętaniu: ćwiczenie zwiększa zdolność

do zapamiętania. Jeśli po bezpośredniem zapamiętaniu jednego przedmiotu uwaga zwrócona jest na zapamiętanie innego, to nie tylko drugie bywa utrudnione, ale i osłabia się pierwsze. To osłabienie, działające wstecz, bywa tem większe, z im większą uwagą odbywa się następne. Następujące szybko po sobie wdrażanie w pamięci różnorodnych przedmiotów, będących ze sobą tylko w bardzo luźnym związku, z nieprzerwanie intensywnem wyczerpywaniem uwagi, przeszkadzają sobie i hamują jedno drugie; należy go zatem unikać w nauczaniu młodszych dzieci".

Różnice indywidualne w typach wyobrażeniowych nie są niezmienne; albowiem przez ćwiczenia daje się przeprowadzić pewne wyrównanie, jeśli nie brak ku temu zupełnie zdolności wrodzonej. Przyśpiesza ono z jednej strony zapamiętanie, a z drugiej strony zmniejsza zapominanie; im starsze są dzieci, tem szybszy bywa postęp, osiągany przez ćwiczenie.

Ćwiczenie w każdej czynności stanowi także i ćwiczenie w wykonywaniu innych czynności, a to tem więcej, im są do siebie podobniejsze (np. rysunek i pisanie); musimy jednak mieć na uwadze, że w stosowaniu do młodszego dziecka przez ćwiczenie nie można przekroczyć pewnej granicy w nabywaniu umiejętności, albowiem mięśnie i nerwy jego jeszcze za mało są rozwinięte.

Ćwiczenie bywa tem skuteczniejsze, im większe bywa do niego uzdolnienie wrodzone. Naturalnie, ćwiczenie, odbywane przez dziecko w wieku przedszkolnym, należy dalej prowadzić, ażeby osiągnięty pożytek nie zatracił się. Stanowić one muszą punkt wyjścia do nowych ćwiczeń w szkole.

W nauczaniu małych dzieci należy przestrzegać, co następuje:

1) Dostarczajmy dziecku jaknajwiększego zasobu wyobrażeń rzeczowych.

2) Starajmy się o ich skojarzenie i zapamiętanie przez częste powtarzanie.

3) Przy zadawaniu pytań nie żądajmy od dziecka zbyt szybkiej odpowiedzi, potrzebuje ono więcej czasu na nią, niż starsze, szybka odpowiedź bywa najczęściej błędna.

4) Baczmy, żeby każde wyobrażenie, posiadane przez dziecko, kojarzyło się z jak najliczniejszemi innemi.

5) Liczmy się ze zmęczeniem dziecka, powodowanem szeregowaniem kojarzeń według woli nauczyciela. Przywykło ono do swobodnego bujania nie tylko ciałem, ale myślą, męczy je zatem w równej mierze spokojne siedzenie, jak i przymus w myśleniu. Zainteresowanie przedmiotem utrzymuje wprawdzie uwagę, ale nie usuwa zmęczenia, a gdy ono ostatecznie już nastąpi, pierzcha zainteresowanie, pozostaje niechęć, która stać się może stałą niechęcią do nauki, do wszelkich wysiłków umysłowych. To nie objaw lenistwa, lecz działanie prawa najmniejszego wysiłku, które jest prawem ochronnem dla rozwoju dziecka.

Przez zbytni wysiłek umysłowy dziecko wyczerpuje się fizycznie. To też nie należy nigdy spuszczać z oka stanu fizycznego małego ucznia, nie trzymać zbyt długo jego uwagi w intensywnem natężeniu przez gromadzenie naraz zbyt obfitego i interesującego materjału.

To też zajęcia ręczne posiadają znaczenie specjalnie dydaktyczno-hygieniczne. Uwaga przy nich może być mniej skupiona, dowolniejsza, przynajmniej chwilami. Nie należy ich jednak uważać za odpoczynek dla uczniów. Nawet ćwiczenia gimnastyczne i gry ruchowe, wymagające przestrzegania regulaminu i objęte planem szkolnym, nie mogą stanowić odpoczynku. - Małym uczniom potrzebne są chwile zupełnego zluźnienia przymusu w myśleniu i w czynnościach, kiedy każdy może robić, co mu się żywnie podoba, siedzieć lub biegać, rozmawiać z kolegami lub z nauczycielem, milczeć, nawet mieć prawo się położyć.

36. ZNACZENIE APERCEPCJI I TWORZENIE SIĘ POJĘĆ ABSTRAKCYJNYCH.

„Każde wrażenie—pisze psycholog anglo-amerykański, James—przychodzące z zewnątrz, zdanie, które słyszymy, przedmiot widziany, zapach, drażniący nasze powonienie, dochodzi do świadomości dopiero wtedy, gdy zostaje w pewnym kierunku popchnięte przez to, iż wchodzi w związek z innymi, już znanymi przedmiotami. Związki, które tworzy, zależą od doznanych dawniej wrażeń i skojarzeń z innemi współczesnemi wrażeniami.

Jeśli np. usłyszymy, że mówią głośno *A*, *B*, *C*, w dziewięciu wypadkach na dziesięć będziecie reagowali na to wrażenie, dodając w myśli *D*, *E*, *F*. Wrażenie to budzi inne, dawniej z niem skojarzone; wychodzą one na jego spotkanie, przyjmują je, i umysł rozpoznaje je ja'to początek abecadła. Przeznaczeniem każdego wrażenia jest wpadać do umysłu, przepełnionego wspomnieniami, wyobrażeniami i zainteresowaniem, a dzięki temu zostaje ono przyjęte i zatrzymane".

A Wł. Borowski objaśnia: „Dzięki procesom kojarzenia każde nowe wrażenie wchodzi w pewien zespół z już tkwiącymi w umyśle elementami poprzednich myśli, uczuć i dążeń".

„Jest to jakby zlewanie się i wzajemne przetwarzanie dawniejszych oraz nowych nabytków życia psychicznego".

„Proces przyswajania pewnej treści nowonabytej w związku z całokształtem poprzednich przeżyć nosi nazwę a p e r c e p c j i".

U dziecka, szczególnie młodszego, apercepcją rządzą i kierują czynniki uczuciowe. Co dziecko odczuwa, czem się interesuje, co pozostaje w związku z jego przeżyciem, co zgodne jest z nastrojem chwili, co przez uczucie działa na wyobraźnię, to apercypuje łatwiej, niż to, co mu jest obojętne, co nie znajduje łączników w jego umyśle, a oddźwięku w uczuciu. Przez apercepcję wyjaśniają się pojęcia i wyobrażenia rzeczy, tworzy się pogląd rzeczy, unaocznia się rzecz w umyśle dziecka.

„Im dokładniejsze bywają poszczególne postrzeżenia, czynione z jak najliczniejszymi zmysłami — poucza Scherer — im więcej przytem występuje istotnych własności, cechujących rzecz lub zjawisko, a następnie odłączających się od mniej istotnych, tem jaśniejsze staje się poglądanie rzeczy, pojęcia i wyobrażenia".

„Poglądanie nie jest zatem bierne, lecz czynne; tylko własne tworzenie zadowala popęd dziecka do czynności i kształtowania i przytem ćwiczy zmysły, szczególniej oko i rękę, jako też umysł. Samoczynnie tworząc, kształtując, przyjmuje dziecko do świadomości rzeczy i zjawiska, a przez to wytwarza w sobie wyobrażenia i kojarzenia wyobrażeniowe, któremi pracują wyobraźnia i myślenie, już w wieku przedszkolnym; trzeba, żeby

kształcenie dziecka w szkole kontynuowało tę pracę nad rzeczami. Przez czynne zajmowanie się przedmiotem dziecko poznaje jego własności dokładnie i pewnie; jest zmuszone wtedy zwrócić swą uwagę na własności poszczególne przedmiotu, na ich stosunki wzajemne i do całości. Tak poglądanie staje się myślącem postrzeganiem; zaostrza się zmysł do ujęcia tego, co w przedmiocie jest istotne, charakterystyczne, co dla kształcenia osobowości szczególnie jest ważne".

Dziecko chwyta najpierw jedną cechę lub kilka cech przedmiotu i nadaje tak pojętemu przedmiotowi nazwę; dane cechy stanowią treść wyrazów; wszystkie rzeczy, spokrewnione z danym przedmiotem, nazywane są jednym wyrazem; a przez to wzbogaca się treść wyrazów, a także wyobrażenia apercepujące. Przy dalszej analizie przedmiotów postępuje też rozwój językowy; przechodzi ona stopniowo od nazwy całości do nazw poszczególnych części i własności. Bardzo ważną rzeczą w kształceniu umysłowem dziecka jest zwracanie jego uwagi na różne przedmioty i wspólne cechy; nie jest to trudno, ponieważ bez porównania częściej postrzega ono cechy wspólne, niżeli wyróżniające. Przez powtarzane postrzeganie cech wspólnych stapiają się one w jednolitą całość, przez co powstają wyobrażenia całkowite.

Myślenie postępuje wraz z kształceniem uwagi i pamięci; w dalszym rozwoju życia psychicznego wyodrębnia się ono stopniowo od przypadkowo wytworzonych związków kojarzeniowych i tworzy przez abstrakcję pojęcia ogólne (wyobrażenia abstrakcyjne, pojęcia oderwane), które już nie są złączone z postrzeganiem zmysłowem. Umożliwia to dziecku uporządkowanie jego życia umysłowego, może zbierać wyobrażenia według stosunków wewnętrznych (przyczynowych). Z wyobrażeniami ogólnemi pozostają jeszcze jednak w pewnym stosunku wyobrażenia pojedyńcze, z których one powstały; mogą one też być przez nie reprodukowane, zatem wyobrażenie ogólne zastępuje wielką liczbę wyobrażeń pojedyńczych.

37. RZECZ A SŁOWO, MYŚLENIE I WYOBRAŻANIE. TYPY WYOBRAŻENIOWE A NAUCZANIE.

Im dziecko jest młodsze, tem rzecz przeważa bardziej nad słowem w jego wyobrażaniu. Dziecko młodsze myśli indywidualnemi wyobrażeniami rzeczy; myślenie słowami (myślenie abstrakcyjne) jest mu najzupełniej obce. I dobrze tak jest. W ten sposób dziecko gromadzi w sobie ogromny zasób wyobrażeń rzeczowych, które tworzyć mogą mocny fundament pod budowę późniejszego myślenia abstrakcyjnego, o ile tylko szkoła niestosownym sposobem nauczania w początkach nie zatamuje tego naturalnego biegu w rozwoju dziecka. Dziecko u progu wieku szkolnego myśli obrazami przedmiotów i zjawisk, albo też w formie niemego mówienia w sobie słowami, co już się zbliża do myślenia abstrakcyjnego, ale niem jeszcze nie jest; dziecko tylko wyobraża sobie, że mówi, że wypowiada coś.

Jedno i drugie myślenie jest przedmiotowe, zależne od przewagi w myśleniu wyobrażeń wzrokowych i słuchowych. Mogą też przeważać w myśleniu wyobrażenia ruchowe ruchu własnego lub widzianego, wyobrażania sobie czynności, wykonywanych przez siebie lub innych. Powstają typy wyobrażeniowe, o których mowa była wyżej: wzrokowcy, słuchowcy i ruchowcy. Zawsze jednak są to typy przedmiotowe w pewnych odmianach. Wzrokowiec przedstawia sobie realistycznie przedmioty pojedyńcze lub sytuacje, albo też je przetwarza przez grę wyobraźni, może myśleć lub marzyć. Słuchowiec lubi odtwarzać w sobie, co słyszy, co sam mówi, a może też, myśląc obrazami, wyobrażać sobie sytuację, w której z kim rozmawia.

Kiedy dziecko było jeszcze młodsze, nie krępowało się: rozmawiało z lalkami lub innemi zabawkami; obecnie prowadzi rozmowy nieme, o ile nie wypowiada głośno, co mówi. Może woleć mówić głośno, może i woleć mówić w sobie, wyobrażać sobie mówienie. Zależy to od temperamentu, typu uczuciowego. To samo ruchowiec. Dziecko ruchliwe, czynne, myśli wciąż o ruchu, o czynnościach, albo myśli o ich wykonywaniu, albo wspomina je

sobie. A może też być typ dziecka, które woli myśleć o czynnościach, niż je samo wykonywać. Są to typy przedmiotowe, rzeczowe.

Jednakże przy nauczaniu czytania i pisania wytwarza się inny rodzaj typów wyobrażeniowych, objawiających się przy wydawaniu lekcji lub pisaniu. Wzrokowiec widzi przed sobą wyrazy drukowane lub pisane, wypowiadając je; słuchowiec słyszy je, pisząc; ruchowiec przypomina sobie ruchy, potrzebne do napisania danego wyrazu, zapytany o jego pisownię. Są to typy wyobrażeniowe w reprodukcji wyrazów, które niezawsze się schodzą z typami przedmiotowego wyobrażania.

Pierwsze stanowią skłonność albo wrodzoną, albo też nabytą we wczesnem dzieciństwie pod wpływem stałych czynników zewnętrznych. Drugie powstają wprawdzie na tle indywidualnem, ale rozwijają się i stają się jednostronnymi przez wpływy nauczania.

Zależą od sposobu nauczania w początkach, szczególniej przy nauce czytania i pisania. Wrodzonej skłonności przerobić niepodobna w zupełności, można jednak w pewnej mierze powstrzymać zbytnią wybujałość typu, tembardziej, że już z natury rzadziej występują typy czyste, częściej mieszane. Jednostronnym zaś typom, wytwarzającym się przy czytaniu i pisaniu, stanowczo zapobiedz można przez stosowanie odpowiednich środków metodycznych.

Przedewszystkiem winni nauczyciele, obserwując sposób wykonywania czynności przez uczniów, ich sposób wysławiania się, opowiadania i zachowania w ogólności, wyprowadzać wnioski o typach, do których należą, rozróżniając typ przedmiotowy (w myśleniu) od słownego (w reprodukcji czytanego i słyszanego w wypowiadaniu i pisaniu), śledzić i notować objawy i rozwój typu uczniów i przy zachodzących okolicznościach stosować się do indywidualności w objaśnieniach, a w pewnych razach stosować całe postępowanie metodyczne do większości klasy, do jej indywidualności zbiorowej, o ile ona staje się widoczną.

Jakiekolwiek będzie nauczanie w pierwszym roku nauczania systematycznego, wysuwa się na pierwszy plan nauka czytania i pisania, a przy niej też kształtują się

jednostronne typy w reprodukcji wyrazów piśmiennie. Otóż wyłączne przepisywanie pisma lub druku zupełnie bez dyktanda rozwija typ jednostronnie wzrokowy, zbyt częste znów pisanie za dyktandem, bez wzoru przed oczyma, wytwarza typ jednostronnie słuchowy, za dużo wogóle pisania, a za mało czytania z książki stwarza typ jednostronnie ruchowy.

Ucząc czytania tylko na podstawie druku albo tylko na podstawie pisania, wywołujemy trudność w przechodzeniu od jednego rodzaju wyobrażeń wyrazów do drugiego: od drukowanych do pisanych, ale też i naodwrót.

Tak też w nauce rachunku przyczyniamy się do rozwoju jednostronnego typu, gdy za forsownie i jednostajnie uprawiamy rachunek pamięciowy, gdy nadużywamy środków unaoczniających, lub nie stosujemy ich wcale, gdy za dużo lub za mało zajmujemy uczniów cyframi.

Jeśli jednak mimo umiarkowania i różnorodności w stosowaniu środków metodycznych objawia się wyraźnie skłonność typu u jakiego ucznia, nie męczmy go tem, co mu tylko utrudnia lub zupełnie uniemożliwia wykonywanie zadań z dziedziny nauki czytania i pisania albo też rachunku. Jeśli dziecko nie umie napisać wyrazu na tablicy, niechaj przed napisaniem przeczyta go w książce, a gdy to nie pomoże, niech uczeń przepisze wyraz w kajecie, zanim to uczyni na tablicy. Bywa bowiem, że u małego ucznia wyobrażenie wyrazu łączy się ściśle z ruchami ręki, ołówkiem lub piórem, także z kajetem, z papierem, z linjami na papierze. Zdarzyć się może, że malec, który napisał przedtem wyraz dobrze w kajecie, pisze źle na tablicy, może też być i przeciwnie. Stać się może, że uczeń lepiej pisze za dyktandem, niż z pamięci, nie słysząc wyrazu; gorzej przepisuje z druku, niż ze wzoru pisanego.

W nauce znów rachunku, gdy malec nie umie rozwiązać zadania, a wszelkie naprowadzanie nie pomaga, unaocznijmy mu rzecz zmysłowo, nawet niech sam sobie ją unaoczni w sposób, jaki chce, choćby na palcach, choćby owym sposobem anegdotycznym, zdejmując buty. Niechaj rozwiązuje zadanie piśmiennie uczeń, dla którego cyfra w piśmie stanowi najlepsze unaocznienie i ułatwienie przy rachunku.

Nie narzucajmy zaś „unaoczniania" uczniowi, który biegle rozwiązuje zadania w pamięci.

Zdaniem Scherera, orzec należy, że uczniowie do 14 roku życia operują w równej mierze wyobrażeniami przedmiotowemi, jak i wyrazowemi, jako też, że śród uczniów młodszych, zarówno w typach przedmiotowych, jak i w wyrazowych przeważa wzrokowy, a nadto jeszcze słuchowo-ruchowy. Zaznaczyć atoli należy, że pamięć nazw, terminów, nie stanowi jeszcze zdolności do abstrakcji. Dzieci, jak zresztą wielu ludzi dorosłych, operują mnóstwem wyrazów, wyrażeń i zdań, których nie rozumieją dokładnie, lub wcale nie rozumieją. Posiadają pamięć słów, nie pojęć, a przyczyniła się do jej rozwoju nauka szkolna, oparta nie na postrzeganiu i naturalnem rozumowaniu, lecz wyłącznie na zapamiętaniu cudzych słów, przez wdrażanie mechaniczne. Papuzie gadanie, mielenie językiem po próżnicy, kłosy bez ziarna...

Już w XVI wieku orzekł Montaigne: „Gdy wychowaniec będzie znał same rzeczy, będzie znał i słowa".

Tak jest i tak nie jest... Jedynie skojarzenie rzeczy ze słowem wytwarza jasne pojęcia.

38. MOWA DZIECKA I JEJ KSZTAŁCENIE.

Właściwy rozwój mowy odbywa się w wieku przedszkolnym, w pewnej mierze jednak trwa jeszcze przez cały czas nauczania początkowego, bo przecież pierwszem jego zadaniem jest zapełnianie luk między wyobrażeniami a słowami: dawać pierwszym nazwę, jeśli jej nie posiada, a drugim podsunąć znaczenie, o ile uczeń używa ich bez zrozumienia, wyjaśniać znaczenie wyrazów, prostować pojęcia błędne, uczyć oblekać owo postrzeganie w słowa, przechodzić od rzeczy do jej pojęcia, a od pojęcia do jej nazwy, od postrzegania do logicznego rozumowania.

Porządkując, kształtując myślenie dziecka, porządkujemy, kształtujemy jego mowę, wzbogacamy jego słownik, uczymy wyrażać swe myśli jasno i poprawnie, ustnie, następnie i piśmiennie. Tak rzecz pojmując, kształcimy ucznia w mowie, póki jest w szkole. Poza szkołą, nawet

już nie ucząc się, kształcić się w niej będzie mógł przez osłuchanie i lekturę, rozumie się, o ile tylko z dobrych wzorów korzystać będzie.

W nauczaniu początkowem w równej mierze przez zaprawianie w postrzeganiu, jak i w mówieniu, gdy zdaje sprawę z tego swego postrzegania i zniewolony jest do wyciągania z niego wniosków, uczeń ćwiczy się w myśleniu. Uczy się formułować sądy objektywnie i myśleć logicznie, nabywa stopniowo samodzielności w myśleniu. Chodzi o zespolenie postrzegania z rozumowaniem w mowie i przez mowę.

Ma też kształcenie w mowie swe zadanie specjalne.

Trzeba, żeby dzieci mówiły nie za cicho i nie za głośno, żeby mówiły wyraźnie, żeby zaprawiały słuch i narządy mowy, słysząc i naśladując nowe wyrazy, żeby ich nie przekręcały, żeby je przejmowały poprawnie słuchowo i myślowo, w właściwem brzmieniu i w właściwem znaczeniu. Zwracajmy uwagę na dzieci z wadliwą wymową, nabytą, albo też wrodzoną wskutek jakiej wady organicznej. Zajmujmy się takiemi dziećmi specjalnie. Cierpliwością i łagodnością dużo zdziałać możemy. Przepowiadać i kazać powtarzać, czynić to aż do skutku, oto wszystko; co czynić można.

Oczywiście, o ile chodzi o wadę organiczną, środek ten nie wystarcza. W mieście łatwo oddać takiego osobnika pod opiekę lekarza, a w wielkiem nawet specjaliście od chorób narządów mowy. Nie tak na wsi. To też obowiązkiem nauczyciela wiejskiego jest zapoznać się z popularnemi wydawnictwami, dającemi wskazówki, jak leczyć i usuwać jąkanie, bełkotanie i t. p. Niech, stosując się do nich, stara się przynajmniej zaradzić złemu.

Atoli zachodzi obawa, że przez nieumiejętność niespecjalisty można pogorszyć, zamiast usunąć zło. Dlatego w razach, gdy wada posiada charakter czysto organiczny, fizyczny, lepiej nie eksperymentować zbyt dużo nad takim osobnikiem.

Trzeba się pogodzić z losem posiadania takiego ucznia, słuchać cierpliwie, niczem nie zrażać się i strzedz od wyśmiewania przez kolegów, przedstawiając im wadę jego, jako litości, nie śmiechu godne kalectwo; atoli nie mówmy o kalectwie w jego obecności. A może jednak

wada jest do usunięcia bez uciekania się do specjalisty? Może jąkanie wypływa ze złego przyzwyczajenia, z nieśmiałości, z trwożliwości, z powolnego usposobienia, z nierównomiernego z mową myślenia? Ośmielajmy więc lub nie zadawajmy zbyt trudnych pytań, skoro taką nieśmiałość lub powolność ucznia spostrzeżemy. Alić być może, że malec właśnie w szkole przyucza się do jąkania, wcale nie posiadając wady organicznej; przyzwyczaja się do jąkania, a staje się taka wada przyzwyczajeniem, jak wszystko u dziecka, przez powtarzanie tego samego, czy to dobre, czy złe. Zapobiegajmy więc, nie dopuszczajmy, żeby przyrosło do naszego wychowańca złe przyzwyczajenie.

Uczmy dzieci wypowiadać się swobodnie, wypowiadać ściśle i zrozumiale postrzeżenia swe i przeżycia. Dużo się mówi o pierwszych wypracowaniach szkolnych, istnieje o nich gdzieindziej bogata literatura specjalna, istnieje także i u nas, aczkolwiek nie bogata, ale o zaprawianiu w wypowiadaniu się ustnem słychać mało nawet „gdzieindziej". A przecież, jak ma mały uczeń wypowiadać się piśmiennie, zaledwie coś niecoś posiadłszy ze sztuki mechanicznego pisania, jeśli najpierw nie zaprawił się w wypowiadaniu się ustnem? Nie tylko na wstępie, na pierwszych lekcjach, ale przez całe pierwsze nauczanie należy prowadzić rozmowy za wzorem ks. Wolskiego.

Rozumie się, należy zachowywać pewien takt, żeby nie wyglądało, jakoby nauczyciel zbierał plotki śród uczniów, zaglądał „do garnków"... Nie dosyć, że zaprawiamy w postrzeganiu; nie dosyć na tem, że uczeń stwierdza, co widzi, czuje; nie dosyć, że odpowie na zadane pytanie: trzeba, żeby umiał wypowiedzieć na początku choćby tylko kilka zdań, związanych z sobą w pewnym związku logicznym; trzeba, żeby zdawał sobie sprawę z jakiego przeżycia, umiał je opowiedzieć, żeby umiał opisać w słowach rzecz najprostszą. Przy takich ćwiczeniach najłatwiej sprawdzić, czy uczeń rozumie, co np. „wczoraj", „pojutrze", co to dni w tygodniu, miesiące, rok, godzina, prawo i lewo i t. p., jako też pojęcia logiczne, jako to przyczyna a skutek, część a całość i t. p.

Zaprawiamy w ten sposób w ścisłości w myśleniu i w mowie, a przez to i wyrównywujemy luki w zasobie wyobrażeń i słów. Pożyteczne mogą być przy ćwicze-

niach w mowie i obrazki. Trzeba tylko, żeby nauczyciel umiał się niemi posiłkować. Dopiero od własnego opowiadania niechaj uczeń przechodzi do powtarzania opowiadania słyszanego. Nawet wogóle niechaj nauczy się najpierw jakkolwiek odpowiadać na pytania, zanim będzie powtarzał słowa nauczyciela, bo i to sztuka. Atoli chodzi przedewszystkiem o to, żeby dziecko od pierwszego wystąpienia w szkole nie stało się żywym fonografem, czy katarynką do nakręcania, zamiast korbą, szablonowem pytaniem, wdrożonem w pamięć przez niezliczone powtarzanie, a banalne, a stereotypowe, ot zwyczajnie szkolne...

Niech nauczy się słuchać opowiadań, a potem dopiero uczy się je powtarzać. Owszem, niech po opowiadaniu nauczyciela dzieci się wypowiedzą, niech każde opowie, co słyszało, zrozumiało, zapamiętało, pochwyciło, niech to będzie bez ładu i składu, nawet bez sensu, niech tylko będzie widać po nich, że się interesują treścią, że się nią przejęły, że coś z niej opowiedzieć mogą. Niechaj mówią, będzie to dla nich wprawą w mówieniu, a i nauką dla nauczyciela, gdy opowiadają koszałki-opałki... Tak to opowiadał, tak go zrozumiano...

Stopniowo, gdy nauczyciel nauczy się opowiadać, a uczniowie słuchać i rozumieć cudze słowa, obficie wypowiadane, opowiadania malców staną się ściślejsze, bardziej zbliżone do pierwotnego tekstu. Wtedy stopniowo, pomaleńku można żądać zdawania sprawy z niewielkiej całości, tylko broń Boże, nie tak, żeby jeden po drugim powtarzał to samo.

Opowiadania przeczytanego tekstu można żądać dopiero, gdy uczniowie owładną zupełnie mechanizmem czytania, ale należy przygotowywać do niego już od pierwszych przeczytanych wyrazów.

W początkach nauczania nauczyciel nie powinien poprawiać uczniów, o ile chodzi o usterki językowe, nie rzeczowe. Niechaj dzieci mówią, jak się nauczyły w domu, jak przywykły, jak umieją, żeby tylko nauczyciel rozumiał uczniów. Poprawności w mowie nauczą się dzieci stopniowo przez osłuchanie, później czytanie, przez odpowiednie ćwiczenia. Nadejdzie czas, gdy można będzie i trzeba będzie poprawiać mowę dziecka; w począt-

kach, poprawianie tylko zraża i onieśmiela dzieci; obawiają się odezwać do nauczyciela. Takiego dziecka z ludu nikt nie poprawiał jeszcze, a rodzice tak samo mówią, jak ono. Że nauczyciel mówi jakoś inaczej, niż u niego w domu, wcale mu nie imponuje, może tego nawet malec nie spostrzega. Dopiero stopniowo, najpierw nieświadomie, później już świadomie będzie naśladowało nauczyciela.

W Polsce, w miejscowościach z ludnością rdzennie polską, różnic wielkich między językiem literackim, a mową domową ludności nawet wiejskiej niema. Jednakże zawsze mowa ludu ma pewne właściwości, a język domowy w ogólności nie bywa zupełnie identyczny z książkowym, właściwości zaś myślenia dziecka, stojącego dopiero na progu szkoły, odbijają się w jego mowie. Z temi różnicami i trudnościami musi się liczyć nauczyciel polski.

Musi on utrzymywać pewne ustopniowanie w nauce języka, prowadząc dziecko od mowy domowej do mowy książki, kształcić wraz z myśleniem i mowę dziecka. Nauczyciel winien znać mowę ludności miejscowej, żeby w razie potrzeby umiał przetłómaczyć uczniowi wyrażenia książkowe, żeby ten mógł je dobrze zrozumieć. Dobrze jest, gdy nauczycielem w szkole wiejskiej bywa człowiek, z ludu wyrosły, jeśli z tych samych stron, to jeszcze lepiej.

39. ROZWÓJ I KSZTAŁCENIE WYOBRAŹNI.

„Na rozwój i kształtowanie się wyobrażeń", pisze Scherer, „wpływa niemało wyobraźnia. Jest ona swobodną kombinacją rzeczywistych wspomnień, wytwarzanych przez postrzeganie z pierwiastkami uczuciowymi; drugie przetwarzają pierwsze. Wyobrażenia, wytwarzane przez wyobraźnię, są tylko podobne do wyobrażeń, powstałych przez postrzeganie, ale nie identyczne z niemi. Wyobrażenia z postrzegania zmieniają się przez utratę jego części wskutek zapomnienia, przez co już wspomnienie staje się innem i podobnem do wytworu wyobraźni. Przytem pierwiastki danego wyobrażenia i postrzegania kojarzą się z pierwiastkami innych wyobrażeń z postrzegania, co już może wywołać wyobrażenie imaginacyjne.

„Obok przypominania", pisze Scherer, „wyobraźnia stanowi pierwsze mniej więcej świadome kształtowanie wyobrażeń na nowe wytwory, co wspiera ich przetwarzanie myślowe, albowiem rozdziela wyobrażenia skojarzone i wytwarza nowe związki, w których stosunki przyczynowe, aczkolwiek już nie tak jasne i wyraźne, odgrywają wielką rolę. Pod tym względem działanie wyobraźni jest wielce pożyteczne, może jednak stać się i szkodliwe. Kombinuje bowiem wyobrażenia dowolnie, nie ściśle według stosunków przyczynowych i odtwarzających rzeczywistość; przez to fałszuje rzeczywistość i staje się źródłem nie tylko błędów, ale i kłamstwa". „Także i w działaniu wyobraźni widoczny jest pewien rozwój; w początkach bierna i bezplanowa staje się następnie czynną i planową, jest najpierw konkretna, później coraz bardziej abstrakcyjna, najpierw reprodukująca, później produkująca". Wyobraźnia młodszego dziecka jest bierna i bezplanowa, konkretna i reprodukująca; natomiast u starszego dziecka uwydatnia się wyobraźnia bardziej czynna i planowa.

U dzieci młodszych, w dwóch pierwszych latach szkolnych, wyżej wymieniona forma fantazji występuje bardzo wyraźnie w zabawie; działanie ich wyobraźni kieruje się ku przedmiotom konkretnym; uosabiają i ożywiają one zabawki. Widzimy, że wskutek tego postrzeganie u dzieci bywa rażąco niedokładne: nie umieją dobrze odróżniać postrzeganych przez siebie rzeczy i zjawisk od własnych dodatków wyobraźni i dokładnie oddzielać wspomnienie od fałszowania fantazji. Wyobrażenia imaginacyjne są w tym wieku nieokreślone i niepełne; postrzeżenia zmysłowe opanowywane bywają przez apercypujące wyobrażenia fantazji i dlatego subjektywne.

Jakkolwiek ubogie są poszczególne wyobrażenia imaginacyjne, to jednakże wywierają one wielki wpływ na wyobrażanie i myślenie, na chcenie i postępowanie dziecka, opanowują grę jego wyobraźni i decydują często o jego zeznaniach i postępkach. Dlatego działanie wyobraźni w wieku dziecięcym zasługuje na baczną uwagę wychowawcy. Zabawy dzieci stanowią wierne odbicie działania i wyobraźni: część ich zawiera swobodnie zmyśloną treść, zaczerpaną z życia, otaczającego dziecko.

„Te przedmioty zabawy pobudzają najwięcej do własnej czynności, które wprawdzie przypominają rzecz, ale dają pole do gry wyobraźni. Na rubieży wieku przedszkolnego ze szkolnym okazują się już początki wyobraźni produktywnej; modelowanie, rysunki i inne zajęcia ręczne, w pierwszej klasie elementarnej uprawiane, zawierają już momenty indywidualne i produktywne. Przez nauczanie tych przedmiotów pobudzamy do czynności własnej, a zarazem też rozwijamy wyobraźnię twórczą, artystyczną, a jednocześnie przez ciągłą styczność z rzeczywistością ochraniamy od rozbujałości fantazji subjektywnej i fantastycznych rojeń".

Zdaniem Scherera zajęcia ręczne posiadają też to znaczenie, iż kształcą wyobraźnię dotykową, wytwarzają bowiem wyobrażenia dotykowe rzeczy. Wytwarzanie wyłącznie wyobrażeń wzrokowych stanowi dużą jednostronność, albowiem wyobraźnia dotykowa posiada szczególne znaczenie w kształceniu wyobraźni przestrzeni, bez pierwszej ta ostatnia jest niedostateczna i niepewna.

Zdaniem Scherera, wszelkie opowiadanie, a już szczególniej fantastyczne, w początkach nauczania może być szkodliwe, odrywa bowiem od rzeczywistości. Istotnie, zbyt jednostronne żywienie wyobraźni może wywoływać skutki niepożądane. Ale też wyłączne rozwijanie wyobraźni przez czynniki realne, przez czynności, przez zajęcia, choćby twórcze, stanowi także jednostronność. Szkolne zajęcia ręczne, wraz z rysunkiem, ujętym w karby metodyczne, kształcą przedewszystkiem realnie i pobudzają do refleksji, zastanawiania się, a dalej rozwijają pomysłowość, rozwijając fantazję w kierunku praktycznym. Opowiadanie zaś i poezja, dla dzieci dostępne, działając na uczucia, pobudzają i rozwijają wyobraźnię w kierunku idealnym. Wszystko, cokolwiek, przy odpowiedniej wiekowi treści, przez wrażenia słuchowe wywołuje postrzeganie i tworzenie wewnętrzne, interesuje, a przez to pobudza wyobraźnię w sposób pożądany.

O ile istnieje u dziecka predyspozycja chorobliwa, swobodne działanie wyobraźni w samotności, albo też wrażenia, podsycające wyobraźnię, pod wpływem okoliczności zewnętrznych poza szkołą, bezporównania bardziej są szkodliwe od słuchania opowieści, choćby fantastycz-

nych, w ujęciu metodycznem w szkole; właśnie one mogą nadać wyobraźni, zbaczającej z torów normalnych, właściwy, pożądany kierunek.

Rozwijając wyobraźnię w sposób odpowiedni przez żywe słowo, rozwijamy też w sposób pożądany i uczucia, jak np. współczucie dla niedoli bliźniego, gdy słuchacze odczuwają to, co odczuwają inni. Naturalnie, samo budzenie współczucia przez działanie wyobraźni nie kształci jeszcze etycznie, atoli przygotowuje grunt do zaprawiania się etycznego. Przez działanie na wyobraźnię żywem słowem kształcą się też uczucia religijne. Uczucie estetyczne kształci się pod działaniem wyobraźni zarówno przez tworzenie i rozglądanie się, jak pod działaniem żywego słowa. Wierszyk, czy opowiadanie, czy to treści fantastycznej, czy realistycznej, czy też jakiekolwiek przemówienie do dzieci, dalej też śpiew, szczególniej zaś w połączeniu z zabawą, to poezja wieku dziecięcego, a bez poezji niema pełnego kształcenia dziecka, w jakimkolwiek okresie jego nauki. Nawet rozpatrywanie przedmiotów realnych, przedmiotów przyrody lub sztuki, zjawisk, wydarzeń, nawet wszelkie wykonywanie czynności pełnieje, ożywia się, intensywniejszem się staje przez działanie słowa na wyobraźnię. To samo da się powiedzieć o obrazkach.

40. WYCHOWANIE A NAUCZANIE.

I.

Z postrzeżeniami, wyobrażeniami i myślami kojarzą się uczucia. Uczucia wywołują postrzeżenia, wyobrażenia i myśli, a one znów wywoływane bywają przez uczucia. Stosuje się ta łączność umysłowości z uczuciowością szczególniej do dziecka. Jak własności umysłu, tak i uczucia, oraz wypływająca z nich wola, są jeszcze nie ustalone, kształtują się dopiero. Z uczuć zmysłowych, z uczuć niższych, rozwijają się wyższe.

Dzieła sztuki, ani też wspaniałe widoki przyrody nie poruszają poczucia estetycznego dziecka. Natomiast rozwija się ono przez obcowanie z przyrodą, ale tylko przez

postrzeganie w granicach inteligencji dziecka, a rozwija się głównie przez przyzwyczajenie, oraz przez wykonywanie czynności. Na tle obcowania z przyrodą przez postrzeganie w granicach inteligencji dziecka kiełkują i rozwijają się następnie pod wpływem wychowawczym poczucie religijne oraz moralne.

Kształcąc w świadomem i celowem postrzeganiu, kształcimy i w przestrzeganiu prawdy. Pod wpływem wychowawczym, świadome i celowe postrzeganie, poglądanie, kształci przez działanie wyobraźni w postrzeganiu wewnętrznem, moralnem. Przez zaprawianie w czynnościach fizycznych rozwijamy nie tylko umysł i mięśnie dziecka, ale i jego uczucie; kształcimy też w pilności. Atoli kształcimy w pilności także przez zajęcia wyłącznie umysłowe.

Przez wyrabianie pilności, kształcimy w sumienności, budzimy poczucie obowiązku, poczucie moralne. Wytwarzając dobre przyzwyczajenia fizyczne, wyrabiamy dobre przyzwyczajenia moralne. W pomyślnych warunkach chowane dziecko wynosi z domu sporo dobrych przyzwyczajeń. Należy z nich korzystać, utrzymywać je, nie pozwalać, by się zatraciły.

Ale nieraz szkoła wymaga innych jeszcze przyzwyczajeń, niż dom. Nie zawsze też dziecko chowało się w pomyślnych warunkach rozwoju. Należy o tem pamiętać. Nawet w najpomyślniejszych warunkach rozwoju chowane dziecko u progu wieku szkolnego posiada uczucia religijne i moralne w stanie zaczątkowym, wola jego jest słaba i chwiejna, od nastroju chwili i okoliczności w aktach swych zależna, odporność jego na zło, choćby znaczna, jednakże raczej przyzwyczajeniowa, niż świadoma, rzeczywiście moralna, a podatność do sugestji, w jakimkolwiek kierunku wiodącej wolę, wielka. W warunkach mniej pomyślnych lub zupełnie niepomyślnych, przyzwyczajenia dziecka mogą być złe, a poczucie moralne spaczone, może istnieć odporność na dobro, jak i na zło, jako obstawanie przy nabytych złych przyzwyczajeniach.

„Wszak—pisze Trentowski — wielka jest potęga najpierwszych wrażeń, gdy wrastają z istotą dziecka, jak ślady noża w młode drzewo. Im mniejsze pacholę, tem większa jego bierność i chwytliwość".

„Wychowanie nabywa się w dzieciństwie, złe czy dobre przeistacza się w drugą naturę". A przed nim jeszcze ks. Popławski, współpracownik Komisji edukacji narodowej, tak określa znaczenie wychowania domowego: „Od tej (edukacji domowej) pójdzie nasienie złego i dobrego, od gatunku nasienia owoc, od najpierwszych skłonności i nałogów, druga prawie natura".

Już Montaigne w wieku XVI orzekł: „Najgorsze nasze wady, zdaje się, wywodzą swój początek z najwcześniejszego dzieciństwa i rzec można, że już mamki są naszemi pierwszemi wychowawczyniami". Nawet już w starożytności mówca rzymski i pedagog, Kwintyljan, rozwodzi się nad potęgą przyzwyczajenia. A Montaigne wychowanie moralne nazywa przyzwyczajeniem do dobrych obyczajów: „Istnieją trzy punkty główne w wychowaniu: kształcenie umysłu, zaprawianie ciała i wytwarzanie dobrych obyczajów".

Podatność do sugestji, popędy naśladowcze, oraz upodobnienie się do warunków otoczenia i uznawanie autorytetu, wrażliwość uczuciowa, sprawiają, że łatwo kierować dziećmi około lat 7 lub 8, że łatwo je odzwyczajać od złych nałogów, a przyzwyczajać do dobrych. Zależy jednak dużo od temperamentu dziecka i wpływów otoczenia. Często ścierają się dwa wpływy: dodatni szkoły i ujemny domu. Bywa i przeciwnie. Grasuje zaraza szkolna, najgorsza z chorób, zaraza moralna.

Przypomnijmy sobie, co powiada nasz Rej: „Także go też będzie trzeba strzedz od głupich a plugawych chłopiąt, od zbytniej czeladzi, bo co z młodu widzi, to mu się snadnie w oną młodą pamięć jego wdroży i także z nim będzie rosło".

II.

W pierwszych dwóch latach nauki szkoła może naprawić zło, poczynione przez dom, ale może też zburzyć to, co dom w dziecku zbudował dobrego.

Zadaniem wychowania jest oddziaływanie na dziecko świadomie i celowo, rozwijając te jego własności dodatnie, zarówno fizyczne, jak i duchowe, zgodnie z jego celem, jakim jest szczęście jednostki, zespolone ze szczęściem

społeczeństwa, do którego ona należy. Oddziaływać musi na naturę ogólną dziecka, stosując się do stopnia jego rozwoju, do danego okresu rozwoju zgodnie z jego indywidualnością. Aliści indywidualność dziecka jest wytworem nie tylko cech wrodzonych, ale też i w znacznej mierze nabytych.

Dziecko jest jak gąbka, w którą wszystko wsiąka. Ze ścierających się wpływów zwyciężają silniejsze.

Wpływy domu mogą być wprawdzie silniejsze od wpływów szkoły, są bowiem dawniejsze, różnorodniejsze, liczniejsze i trwają dalej jeszcze za lat szkolnych, jednakże nad wychowaniem nieumiejętnem i nieświadomem swych środków musi górować wychowanie umiejętne i świadome swych celów i środków, może zatem wychowanie szkolne być silniejsze od domowego. Silniejsze może być szczególnie w pierwszych swych dwóch latach, gdy w dziecku wszystko już wprawdzie jest, co tworzy charakter, ale dopiero się kształtuje, przeobraża i ustala.

Zdaniem psychologa rosyjskiego, dr. Sikorskiego: „Wszystkie błędy wychowawcze, jak i wogóle wszystkie nieprawidłowości w rozwoju dziecka, ujawniają się szczególniej silnie w pierwszych latach życia; natomiast wszystkie objawy, połączone z chorobliwą dziedzicznością natury nerwowej (neuro i psychopatyczne dziedziczności) występują w okresie późniejszego dzieciństwa (od 7—14), często dopiero ku jego końcowi na pograniczu dzieciństwa z młodością". A i zdolności dziecka ujawniają się na dobre dopiero w wieku szkolnym. Zatem może wychowanie szkolne nie tylko w pewnej mierze naprawiać błędy, popełnione przez wychowanie uprzednie, ale też badać i obserwować naturę dziecka poza działaniem wpływów zewnętrznych i do niej stosować środki wychowawcze. Zresztą dopiero w szkole postępy w rozwoju umysłowym przez nauczanie, jako też nowe stosunki i warunki rozwijają, porządkują i ustalają uczucia dziecka.

III.

Kształci nauczyciel uczucia i wolę uczniów przez zainteresowanie nauką, pracę, przykład, porządek szkolny, nauczanie i pouczanie moralne, religijne i estetyczne,

a przedewszystkiem budząc w nich dążenie do udoskonalenia samych siebie, odnajdując w każdym strunę, która poruszona dobry oddźwięk daje, a działając wpływem swego autorytetu, sugestją, miłością. Ochrania dzieci od zarazy szkolnej ciągłą pieczą, nie bezdusznym dozorem, budząc szlachetne współzawodnictwo, nie z miłości tylko własnej, lecz z dążenia do doskonałości wypływające, ucząc organizować się i wytwarzać sprawiedliwą opinję publiczną.

Trzeba rozwijać poczucie sprawiedliwości, sprawiedliwości nie tylko względem siebie, lecz i względem innych, rozwijając i rozszerzając poczucie moralne od pobudek egoistycznych do społecznych, narazie tylko w sferze swej społeczności szkolnej, w stosunkach koleżeńskich.

Bywają przywódcy z urodzenia; już między malcami znaleźć ich można, jako poczwarki łobuzów, figlarzy, próżniaków, nicponiów. W pierwszych kilku miesiącach klasa zachowuje się biernie, podlegając tylko autorytetowi czy też sugestji nauczyciela, ale zwolna, stopniowo wypływają jednostki czynniejsze, ruchliwsze, śmielsze, buntownicze, które z czasem nie tylko organizują zabawy, ale też płatanie figlów i bunty.

Bywają też jednostki już z domu zarażone moralnie. Trzeba umieć rozpoznawać takich przyszłych przywódców, figlarzy, siewców demoralizacji i otaczać ich szczególniejszą pieczą. Od nas będzie zależało w znacznej mierze, co z nich wyrośnie. Trzeba właśnie z tych „urodzonych" stwarzać rdzeń dodatni klasy, pokierować ich energję w stronę właściwą, do uspołecznienia klasy, a w tej atmosferze już „zarażeni" mogą być ocaleni.

Początek wieku szkolnego jest właśnie chwilą, kiedy popęd towarzyski objawiać się poczyna u dziecka z coraz większą siłą; z tej chwili należy korzystać dla celów wychowawczych. Wspólne zabawy, wspólne zajęcia ręczne, utrzymywanie porządku w klasie z podziałem pracy i odpowiedzialności, oto środki i sposoby rozwijania poczucia społecznego, nie tylko w klasie chłopców, ale i dziewczynek, jako też w koedukacyjnej.

Należy utrzymywać odporność moralną u tych, którzy ją wynieśli z domu, a rozwijać u tych, którzy przy-

byli do szkoły bezbronni. Trzeba na to, żeby sugestja nauczyciela była silniejsza od sugestji zarazy. Trzeba, żeby nauczyciel stawał się stopniowo sumieniem początkujących uczniów, żeby stał się dla nich wzorem, przykładem, ideałem.

IV.

Dziecko normalne jest pracowite z natury, dąży do kształcenia się i czynności. Interesuje się wszystkiem, co je otacza, o ile nie przekracza granic jego doświadczenia i rozumienia, bawi się do zupełnego wyczerpania sił. Opierajmy nauczanie na naturalnych jego popędach i zasobie jego doświadczenia, a utrzymamy jego zainteresowanie i pracowitość z wieku przedszkolnego.

Dr. Sikorski opowiada takie wydarzenie. Chłopczyk sześcioletni zajęty był zwożeniem kamieni na wzgórzu. Matka jego, widząc, z jakim trudem dzieciak wciąga wózek na górę, korzystając z chwilowej jego nieobecności, wyręczyła go. Mały robotnik aż płakał z żalu: „Dlaczegoś to zrobiła! Ja chcę sam". Ale powziąwszy nagłe postanowienie pobiegł na wzgórek i zrzucił na dół wózek z kamieniami. Zbiegł na dół z wesołym okrzykiem, pozbierał rozrzucone kamienie, naładował wózek i rozpromieniony wciągnął go na górę.

„Ja sam, ja sama!" odzywa się już małe dziecko. Samorzutność i dążenie do samodzielności cechują normalne dziecko u progu wieku szkolnego.

Działa jednak i popęd naśladowczy, upodobnianie się do otoczenia. Obu tym popędom należy zadość uczynić przez odpowiednie środki wychowawcze i metody nauczania. Musi dziecko mieć w szkole pole do działania samorzutnego i samoczynności, w zabawie i zajęciach: w zbieraniu okazów, robotach ręcznych, rysunku, jako też w postrzeganiu, myśleniu, mówieniu, ale też i dobre wzory do naśladownictwa. I samorzutność, i naśladownictwo wiodą dziecko po drodze rozwoju do poznania i umiejętności.

Zadaniem nauczania jest wskazywanie tej drogi. Wtedy staje się ono kształcące, nie tylko umysłowo, ale i moralnie. Przymus istnieć musi, ale nie zewnętrzny, lecz

wewnętrzny. Tylko gdy dziecko samo pragnie wiedzieć i umieć, oraz dobrze postępować, może ono udoskonalać się umysłowo i moralnie. Tylko, co dziecko zdobywa własnem działaniem i pragnieniem, staje się dla niego nabytkiem trwałym.

V.

Czy należy pobudzać do współzawodnictwa przez nagrody i odznaczania? Czy t. zw. stopnie z nauki są potrzebne? Czy powinien istnieć i działać kodeks karny od pierwszego dnia szkolnego? Są to kwestje sporne w pedagogice. To jednak jest pewne, że, gdy zdołamy wychować dzieci, już w pierwszym roku nauki, bez sztucznych kar i nagród, bez stopni, a przez to bez sztucznego współzawodnictwa, to i w następnych latach szkoła obejdzie się bez tego aparatu. Zresztą, co do działania kar i nagród zależy dużo od indywidualności nie tylko ucznia, ale i nauczyciela.

Od pierwszych początków nie należy dopuszczać nieposłuszeństwa. Nieposłuszeństwo ucznia, raz okazane, powtarza się częściej, aż staje się stałą jego cechą indywidualną. Żądajmy od uczniów tylko tego, co wykonać mogą. Działajmy sugestją, działajmy miłością. Kary pobudzają jednostki czynne do buntu, a na ospałe działają obojętnie. Nieposłuszeństwo bywa zaraźliwe dla klasy, ale też i posłuszeństwo jednych pociąga za sobą innych. Działa moc przykładu. Działa sugestja. To nic, że dziecko jest jeszcze małe, w małem tem ciele tleje i rozrasta się dusza człowiecza, duch się budzi. Godność człowieczą należy szanować i w dziecku.

Trzeba, żeby przyszły obywatel, choć w najbliższej przyszłości uczniem tylko będzie, sam siebie szanował.

Kara cielesna nie tylko ucznia, ale i nauczyciela znieprawia. Nawet napozór niewinne ojcowskie szturchańce i bicie po łapach, w domu w pewnych razach dopuszczalne, w szkole powinny być wyłączone, stanowią one bowiem niebezpieczeństwo dla nauczyciela. Tkwi w człowieku kulturalnym dziki instynkt przodków: dowiodła tego wojna wszechświatowa...

Na razie „ojcowskie napomnienie" staje się brutalnością, zwierzęcością. A cóż dopiero mówić o ujętej

w system karze cielesnej za określone przewinienie, kodeksem karnym objętej. Miano jej ohyda... Wszak już myśliciel francuski XVI wieku upomina wychowawców: „Hartujcie wychowańca, by znosił wytrwale upał, ziąb, wiatr, nieszczęścia, ból wszelaki, ale nie hartujcie go, by stał się nieczułym na własną swą hańbę, gdy jest karany cieleśnie".

Montaigne miał na myśli wychowanie młodego szlachcica francuskiego. Ale nasz ks. Piramowicz w wieku XVIII udziela rad i wskazań nauczycielowi wiejskiemu. I on też powstaje przeciw karze cielesnej. „Drżyj przed pacholęciem, które, jak barbarzyńca, rózgą sieczesz", powiada Trentowski.

Pierwsze nauczanie musi być prawdziwie wychowawcze. Aby tak było, musi ono być czynnością wyłącznie duchową, „przelewaniem duszy nauczyciela" w „duszę dziecka", mówiąc słowami naszego Trentowskiego. Ale ten charakter duchowy nauczania nie wyłącza praktyczności i karności. Zarządzenie winno być praktyczne. Nauczyciel niechaj wciąż chodzi po ziemi, a nie buja po niebie. Niech przedewszystkiem ma na oku cele najbliższe, jakiemi są przygotowanie uczniów do dalszego kształcenia i udzielania im początków nauk, nie tracąc atoli z oka i celów dalszych, wyższych...

Każde zbiorowisko ludzkie, nawet gdy się składa z siedmioletnich obywateli, utrzymuje się karnością, tylko stopień jej i rodzaj może i musi być różny.

VI.

Jeden z pedagogów niemieckich radzi: „Należy raczej zapobiegać karom, niż je wymierzać, myśleć o tem, jak uchronić ucznia od wykroczeń, a nie o tem, jak go ukarać najdotkliwiej i najskuteczniej, gdy zawinił. Najlepszym i najpewniejszym środkiem utrzymania karności w szkole jest ciągły dozór nauczyciela. Niechaj nauczyciel pierwszy wchodzi do klasy, a wychodzi z niej ostatni. Obecność jego niechaj jednak będzie rzeczywista, niech widzi i słyszy wszystko, ale nie okiem i uchem policjanta, z usposobieniem sędziego śledczego, zbierającego dane do sprawy karnej, lub oprawcy, gotującego się do wy-

mierzenia surowej acz sprawiedliwej kary, lecz sercem kochającego ojca".

Takie też winno być postępowanie i w samem nauczaniu. Winien nauczyciel zapobiegać popełnianiu błędów przez uczniów, nie zaś myśleć o tem, jak przyłapać ucznia na braku wiadomości, uwagi, pilności. Szczególniej stosuje się to do najmłodszych dzieci szkolnych. Niedomaganie chwilowe, sporadyczne stać się może łatwo u takich dzieci niedomaganiem stałem, chorobą chroniczną.

Ważnym czynnikiem karności w szkole jest przestrzeganie porządku szkolnego, jak to radzi inny znów pedagog niemiecki:

„Wszystkie dzieci schodzą się punktualnie o godzinie, wyznaczonej przez regulamin szkolny. Przynoszą ze sobą wszystko, co im do lekcji potrzebne, składają to tam, gdzie trzeba, i siadają na miejscach, stale przez siebie zajmowanych, oraz przygotowują, co należy, do pierwszej, mającej nastąpić lekcji. Te i inne czynności przygotowawcze odbywają się ze spokojem, należnym powadze miejsca, bez napomnienia nauczyciela. Przypominanie, że to lub owo należy zrobić, że tego lub owego nie zrobiono, nie tylko stanowi stratę czasu, lecz i wywołuje nastrój, który nie sprzyja nauczaniu. Dojść do tego nietrudno, trzeba tylko od pierwszego dnia bytności dziecka w szkole żądać z całą stanowczością stosowania się do przyjętego regulaminu. Do spełniania tych codziennie powtarzających się czynności skłaniać i zmuszać winny nowicjusza w szkole spojrzenia nauczyciela, krótki jego rozkaz w razie potrzeby, przykład innych, dalej przyzwyczajenie, w końcu przeświadczenie, że inaczej postępować nie może".

W stosowaniu do dzieci, pobierających w szkole pierwsze początki nauki, rady te można przyjąć tylko z pewnem zastrzeżeniem. Można dzieci takie tylko stopniowo wdrażać do tego porządku, uczyć jego przestrzegania. Dzieci młodsze powaga miejsca, do kościoła podobna, tylko onieśmiela. Wywoływany być może pożądany nastrój tylko, skoro dzieci chętnie chodzą do szkoły. A będą chodziły chętnie, gdy nauczyciel będzie je witał uprzejmie, jako miłych, kochanych gości, gdy dla każdego znaj-

dzie słowo powitania, gdy słowem i uśmiechem radość i zainteresowanie lekcją budzi.

Sadowienie się na miejscach, rozmieszczanie, przygotowywanie przyborów do nauki, rozbieranie się, lustrowanie czystości i porządku u uczniów stanowić może pewnego rodzaju przedmiot nauczania. A nieraz właśnie wypadnie rozpoczynać lekcję nie od sadowienia się na ławkach, lecz od marszu, od wycieczki do ogrodu szkolnego, od jakiejś w nim roboty. Dopiero stopniowo, ku końcowi drugiego półrocza, należy porządek, tryb szkolny ustalić, żeby w drugim roku nauki stawał do apelu już nie rekrut, lecz uczeń, należycie wyćwiczony, do którego rady powyższe pedagoga niemieckiego stosować się mogą w całej rozciągłości.

Im młodsi są uczniowie, tem mniej należy tracić czasu na upomnienia, tem też dłuższe, wymowniejsze i serdeczniejsze powinno być spojrzenie, zastępujące napomnienie.

Nauczyciel małych dzieci powinien posiadać w wysokim stopniu to, co Ochorowicz nazywa „współczuciem psychologicznem", zastosowanem do duszy dziecka. Jest to intuicja, umożliwiająca zrozumienie stanu cudzej duszy w danej chwili, umiejętność nie tylko jego odgadywania, ale przejrzenia, nie tylko umiejętność stawiania się na czyjemś miejscu, ale jakby zlewania swojej duszy z cudzą.

Nauczyciel małych dzieci powinien patrzeć na nie, nie jako na przedmiot badania, na warsztat pracy, lecz umieć czuć, jak one, czytać w ich myśli, odczuwać wraz z niemi, bywać w obcowaniu z dzieckiem, nie ojcem tylko, lecz bratem, siostrą współczującą.

Uczyć się tego niepodobna. Na to trzeba łaski Bożej, talentu wrodzonego i miłości. Niewątpliwie, są takie istoty. Zwierzchnicy szkół winni poznawać się na nich śród nauczycieli, cenić je i wyznaczać im stanowisko według uzdolnienia. Należy je tak wynagradzać za pracę, żeby nie dobijały się o „wyższe posady".

VII.

Często stan nieuwagi, roztargnienie, przytępienie umysłowe u uczniów jest stanem fizycznym, wynikiem niezdrowia. Należy to rozumieć i w razie możności umieć zaradzać złemu.

Postępy w nauce i obyczajach u małego dziecka pozostają w znaczniejszej zależności od stanu fizycznego, niż u starszego, a kształcenie jego fizyczne łączy się jak najściślej z umysłowem i moralnem. Już samo zaprawianie dzieci w przestrzeganiu hygjeny posiada duże znaczenie wychowawcze. Jeśli przestrzegamy, żeby mali uczniowie przychodzili do szkoły umyci i uczesani, żeby w szkole myli ręce, ile razy je zabrudzą, zaprawiamy ich w pamiętaniu o czemś, w posłuszeństwie, w czystości, w estetyce. Nie pozwalając pić, gdy są zgrzani, uczymy przezwyciężać się, ale też i pamiętać o czemś. Wszelkie zajęcia ręczne kształcą dzieci wszechstronnie.

Kształcą oko, mięśnie rąk, dają sposobność do równouprawnienia „lewicy" i „prawicy", niektóre całe ciało utrzymują w zbawiennym ruchu, wyrabiają zręczność i swobodę ruchów. Ale też kształcą w postrzeganiu, w uwadze, roztropności, cierpliwości, obowiązkowości, uczą poszanowania pracy, kształcą też estetycznie. Ćwiczenia gimnastyczne i gry ruchowe uzupełniają w działaniu pracę ręczną. I one kształcą fizycznie, umysłowo, etycznie i estetycznie.

Rysunek i pisanie stanowią także ćwiczenia fizyczne i działają, jak inne.

Zajęcie w ogrodzie, wycieczki zadowalają popęd dziecka do czynności i ruchu, a kształcą fizycznie, umysłowo, estetycznie, etycznie. Zbieranie okazów daje zadowolenie popędowi naturalnemu, utrzymuje w ruchu, poucza wyrabianie środków do nauki, kształci sprawność fizyczną i stanowi najidealniejsze unaocznienie, jakie tylko istnieć może. Śpiew kształci nie tylko estetycznie, ale i fizycznie, rozwijając narządy oddechowe. Nawet nauka czytania i rachunku, jako postrzeganie, zaprawia też fizycznie. Wszelkie postrzeganie stanowi ćwiczenie zmysłów, które staje się ćwiczeniem umysłowem, a stać się może moralnem „jako poglądanie" wewnętrzne.

Wraz z wszelkiem postrzeganiem kształci się w myślenie, którego wyrazem jest mowa. Kształcenie zaś mowy stanowi również ćwiczenie fizyczne.

„Wychowywać należy nie duszę, nie ciało, lecz całego człowieka". Tak rzekł Montaigne.

WSKAZÓWKI BIBLJOGRAFICZNE.

Do zapoznania się z psychologją nauczania posłuży nauczycielowi popularna książeczka znakomitego psychologa angielskiego

James. — Pogadanki psychologiczne.

Gruntowniejsze już studjum z tej dziedziny stanowić będzie:

Sully. — Psychologja wychowawcza.

Do zapoznania się z logicznemi podstawami dydaktyki posłuży znakomite dziełko

prof. Twardowskiego. — Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki.

Psychologję i zasady wychowania w zakresie szkolnym zawiera:

prof. Baranowskiego. — Pedagogika.

Przydać się też mogą do praktyki, aczkolwiek mniej lub więcej już przestarzałe, popularne podręczniki:

Boberskiego i Falkiewicza. — Praktyczny przewodnik dla nauczycieli szkół ludowych, pospolitych i handlowych.
A. Szycówny. — Nauka w domu.
H. Wernica. — Pierwszy rok nauki systematycznej w domu.
Wł. Dawida, W. Osterloffa i A. Szycówny. — Metodyczny kurs nauk.
W. Osterloffa. — Rady i wskazówki pedagogów dla nauczycieli szkół ludowych.

Z najświeższego piśmiennictwa pedagogicznego wymieniam:

Marji Tańskiej. — Programy szkolne i uwagi metodyczne.
dr. M. Lipskiej Librachowej. — Szkoła ludowa, jej zadania i cele.
A. Szycówny. — O powinnościach nauczyciela.
J. Ciembroniewicza. — Jak wychowywać dzieci w szkole elementarnej.

Książką niepomiernie ważną i użyteczną dla nauczyciela małych dzieci jest:

Gażyńskiej J. — Obrazy i myśli z praktyki.

Dziełem gruntownem, na nowsze drogi kierującem, acz niewielkiej objętości, jest książeczka

Lucjana Zarzeckiego. — Charakter jako cel wychowania.

Jako przygotowanie do części IV naszej pracy, przyda się czytelnikowi świeżo wydana książka

W. Osterloffa. — Przodownicy myśli pedagogicznej na Zachodzie.

IV. NAUKA ELEMENTARNA.

41. HENRYK PESTALOZZI A NAUKA ELEMENTARNA.

Wielki bojownik za oświatę ludu i wychowanie powszechne, Henryk Pestalozzi (1746 – 1827), tak zakreśla podstawy i zadania pierwszej nauki szkolnej:

„Krocząc dalej, nabyłem przeświadczenia, że całe nasze poznanie opiera się na trzech podstawach, któremi są:

1) umiejętność wydawania głosu, na której opiera się umiejętność mówienia;

2) nieokreślona, wyłącznie sensoryczna własność wyobrażania, która umożliwia uświadomienie wszelkich form;

3) określona, już nie wyłącznie zmysłowa własność wyobrażania, z której wypływa uświadomienie jedności i mnogości, a z niem uzdolnienie do liczenia i rachowania".

„Wnoszę więc, że kształcenie rodu ludzkiego opierać się winno na tych pierwszych i najprostszych rezultatach tych trzech podstaw: na głosie, formie i liczbie. Albowiem nauczanie w oddzielnych jego częściach nie może wydawać i nie wyda nigdy zadowalających rezultatów, jeśli nie uznamy tych trzech czynników za punkty początkowe wszelkiego nauczania".

„Opierając się ogólnie i harmonijnie we wszystkich działach nauczania na tych trzech elementach, znaleźć należy takie formy dydaktyczne, któreby umożliwiły pewny, nieprzerwany i ustopniowany postęp w nabywaniu wiedzy. Czynić to należy, przechodząc we wszystkich trzech dziedzinach *od niejasnych spostrzeżeń do określonych, od określonych spostrzeżeń do jasnych wyobrażeń, a od jasnych wyobrażeń do jasnych pojęć*".

„W końcu uważam, że dzięki temu wszystkiemu sztuka wychowania otrzymuje podstawową i silną łączność z przyrodą, czyli raczej z tą formą, w której przyroda wyjaśnia nam przedmioty, istniejące na świecie. Tak więc rozwiązane jest zadanie, żeby znaleźć ogólny początek wszystkich sztucznych sposobów nauczania, a także i formę, której, jako zgodnej z istotą naszej natury, można użyć do rozwoju duchowego ludzkości".

„Usuwa to też trudność, jaką sprawia stosowanie praw mechanicznych, a które uważane są za podstawę nauczania, do tych form, które doświadczenie tysiącleci dało w ręce ludzkości t. j. *do pisania, rachunku, czytania, rysunku*".

Psycholog niemiecki, Meumann, m. inn. tak wyjaśnia pogląd Pestalozzego na punkty wyjścia w nauczaniu elementarnem:

„Po dziś dzień wielu komentatorów teorji Pestalozzego głosi błędny pogląd, że słowo należy stawiać narówni z innymi elementami postrzegania. W rzeczywistości Pestalozzi powiada wyraźnie, iż nie należy stawiać słowa narówni z obu innymi elementami postrzegania (poglądu, unaocznienia), lecz że, gdy forma i liczba są dla niego rzeczywistemi własnościami rzeczy, to słowo jest dla niego tylko środkiem określenia i wyjaśnienia innych elementów, by utrwaliły się w pamięci. A więc forma i liczba są własnościami rzeczy, a mowa jest środkiem, żeby je wydobyć ze swej niejasności i wyryć w pamięci".

Meumann zarzuca Pestalozzemu, że nie uwzględnia innych własności rzeczy, nie mówi o wrażeniach głosu, barw, jasności, dotyku i ruchu, jako też okoliczności czasu w przebiegu czynności lub stanu. Należy jednak rozumieć przez „formę", według Pestalozzego, nie tylko kształt, lecz i wszelkie własności rzeczy.

Przy przebiegu zaś czynności lub stanu rzeczy muszą być także uwzględnione okoliczności czasu; nie uwzględnił ich Pestalozzi, bo miał na myśli tylko rzeczy spoczywające.

Pestalozzi czyni postrzeganie podwaliną poznania, nie tylko przedmiotów, podpadających pod zmysły, ale i oderwanych, oraz stanów uczuciowych. Chodzi o to, żeby dziecko jasno zdawało sobie sprawę z tego, cokolwiek postrzega, rozumie i odczuwa.

Przez pojęcie formy, słowa i liczby Pestalozzi chciał, jak to też zaznacza Meumann, ująć w całość przedmioty nauczania w szkole ludowej. Nauką form jest dla niego rysunek, kreślenie. Do nich zalicza też mierzenie (geometrję), którą łączy z nauką o liczbach, t. j. arytmetyką, a także i pisanie, jako „wyższy stopień całkiem elementarnego kreślenia linji i form", Czytanie jest według niego nie tylko wyższym stopniem nauczania mowy, ale i form.

42. TAK ZWANA NAUKA O RZECZACH.

Od Pestalozzego zajmowano się gorliwie dwiema sprawami zasadniczemi w nauczaniu, hasłami już bynajmniej wówczas nie nowemi w pedagogice: poglądem czyli unaocznieniem rzeczy, kształceniem postrzegania, kształceniem zmysłów z jednej strony, a koncentracją w nauczaniu elementarnem z drugiej. Od Pestalozzego panowało i o pedagogji przeświadczenie, że szkoła ludowa nie może już być tylko szkołą czytania i pisania, w najlepszym razie jeszcze rachunku. Należy wszechstronniej przygotowywać lud do życia, dawać mu więcej wiadomości, ale w sposób inny, nie w takim zakresie, jak w szkole „wyższej".

A i dzieci wszystkich stanów należy przygotowywać dopiero do nauki. Przed nauką czytania i podczas niej należy je uczyć czegoś, coby je interesowało, zachęcało do nauki, a i przydało w życiu. A nadto chodziło o nauczanie języka literackiego jednych dzieci (wiejskich), a o przygotowanie do gramatyki innych dzieci. Chodziło o logiczne myślenie, o „moralność niezależną", o ułatwienie „nauczania", o kształcenie religijne, estetyczne, obywatelskie, narodowe. Chodziło o „kształcenie zmysłów", o „wychowanie naturalne". Mówiono o poglądzie" i postrzeganiu, a mieszano zasadę z przedmiotem nauczania. Przez cały prawie wiek XIX panowała rozbieżność kierunków w pierwszem nauczaniu. A pierwszą przyczyną zamętu stał się sam Pestalozzi.

Dolą bowiem przodujących w pedagogji teoretyków było, iż, o ile usiłowali zastosować do praktyki swe pomysły i poglądy, wydawali płody poronione. Tak się

stało i z Pestalozzim: zarówno w jego teorji poznania przez postrzeganie, wychowawczo-kształcące, jak też w stosowaniu idei koncentracji praktyka nie dotrzymuje kroku teorji.

Teorja pedagogiczna Pestalozzego, porwawszy współczesnych, poszła następnie w zapomnienie; dopiero w ostatniej dobie wskrzeszona, nowe święci tryumfy i nowe wskazuje drogi. Wszelako narazie na rozwój teorji nauczania i jej zastosowania do praktyki wpłynęły wyłącznie niefortunne pomysły wielkiego pedagoga, one to stworzyły nowy przedmiot nauczania, zwany przez Niemców Ausschauungsunterricht (nauczaniem na podstawie poglądania), przez Francuzów „leçons de choses", którą to nazwę przejęliśmy, mówiąc o „nauce o rzeczach".

Stosowano jednakże i tłomaczenie z niemieckiego „nauka poglądu", lub „nauka poglądowa", później także „dostrzegania". Nazywano też, a i nazywają „naukę o rzeczach", „pogadankami".

Pestalozzi odrazu sprowadził „naukę poglądu" na błędne tory w podręcznikach własnych lub przez siebie redagowanych, czyniąc z niej naukę mowy, któraby zespalała słowo z „formą i liczbą". W tym sensie wypisywał całe szeregi luźnych wyrazów, co nazywał „zaopatrywać dzieci w bogatą nomenklaturę". Chodziło mu o to, żeby dzieci nabywały znacznego zasobu wyrazów, któryby im umożliwił zrozumienie nauki, wykładanej w języku literackim, zupełnie różnym od djalektu szwajcarsko-niemieckiego, którym władały dzieci w jego kraju.

Nasz Wł. Dawid w pomnikowej swej pracy „Nauka o rzeczach" pisze: „Pestalozzi wyjaśnia, iż mowę uważać należy za pierwszy środek poznania, obok rzeczywistego poglądania na naturę".

„Za podstawowe zaś środki wszelkiego poznawania i nauczania rzeczy przyjmuje nie tylko słowo, lecz kształt i liczbę; jeden z najbardziej wpływowych uczniów jego, Grossmann, wypowiada się bardziej stanowczo, że dziecko przyjąć ma w siebie zewnętrzny świat zmysłowy i w sobie go odbić", a pierwsza nauka języka ma polegać na rozmowach, które zapoznawałyby dzieci z rzeczami świata zewnętrznego, ich własnościami i wzajemny-

mi stosunkami, oraz uczyły o rzeczach tych trafnie, jasno i dokładnie się wyrażać".

„Tak więc, nauka słów i rzeczy miała kroczyć równolegle, a jednak, jak próby wykonania okazały, dwa te zadania pogodzić się z sobą nie dały; punkt ciężkości musiał się przenieść na jedną lub drugą stronę, pod wpływem silnego i zdawna utrwalonego, że tak powiem, nastroju językowo gramatycznego nauki szkolnej, przechylił się aż nadto na stronę ćwiczeń mowy i gramatyki, w stosunku do których poznawanie rzeczy zachowało ledwie znaczenie przygodnego środka".

Powstał w „nauce o rzeczach" kierunek, zwany przez Wł. Dawida językowym. Gdy jednym pedagogom niemieckim chodziło o praktyczną znajomość języka literackiego, to innym o „logiczne myślenie" przez ćwiczenia gramatyczne, z odpowiednimi terminami lub bez nich. W myśl koncentracji pogadanki najróżnorodniejszej treści poczęto łączyć z nauką czytania i pisania. I bywało tak, że albo „nauka o rzeczach" stawała się służebnicą nauki czytania i pisania, albo też ta ostatnia służebnicą pierwszej.

Niemniej chodziło pedagogom niemieckim o same wiadomości, o wiadomości pożyteczne z zakresu najbliższego otoczenia, o wiadomości z przyrody, o wiadomości „zajmujące" ze wszech nauk. „Nauka o rzeczach" stawała się zlepkiem wiadomości encyklopedycznych. Istniały jednak kierunki, przemawiające za kształceniem zmysłów, lub za kształceniem „zmysłu obserwacji" (postrzegania). Uważano ją za punkt wyjścia do wszelkiej nauki, a szczególniej do nauk przyrodniczych, jako też za jej zawiązek, albo też za uporządkowanie pojęć i wyobrażeń, nabytych w wieku przedszkolnym, by na ich podstawie budować naukę szkolną. Atoli kształcenie to opierało się raczej na słowach, niż na rzeczywistem postrzeganiu, było tylko jego surogatem. Chodziło też o pouczanie moralne.

Zawsze jednak przeważa w praktyce pojmowanie nauki o rzeczach, albo jako kształcenie w mowie i myśleniu, albo też jako „encyklopedji wszech nauk". Brak jej było wszelkich pierwiastków kształcących.

Byli też pedagogowie, którzy odmawiali „nauce o rzeczach" wszelkiego prawa istnienia. Należało uczyć po-

szczególnych nauk: przyrodniczych, geografji, gramatyki i t. d., osobno, pod właściwą nazwą i na właściwym stopniu nauczania; „nauczanie poglądowe" winno być zasadą, „nauka poglądu" czy też „nauka poglądowa" stanowi nonsens.

Z drugiej zaś strony „pogadanki o rzeczach", czyli „naukę o rzeczach", pojmowano jako poznawanie rzeczy na obrazku, a obok niego ukazał się „model" już jako szczyt „poglądowości". A i ci, którzy poglądowość uważali za zasadę tylko, tak ją najczęściej pojmowali.

Bardzo poczytne miejsce w „nauce o rzeczach" zajęły „pogadanki" o pochodzeniu i wyrabianiu rzeczy, jakaś „technologja" początkowa, o tem, jak chleb powstaje, o fabrykacji cukru, papieru i t. p. O ile nauka o rzeczach nie była „nauką mowy", „myślenia", omawiania tak zajmujących przedmiotów, jak „stół i stołki", „krowa i koń", to była technologją „unaoczniania" różnej fabrykacji zapomocą „obrazków i modeli". A i o ile rozpatrywano rzeczywiste przedmioty, to tylko powierzchownie. Czy przedmiot, czy obrazek lub model, metoda była ta sama, nauczyciel mówił, uczniowie powtarzali za nim to samo, albo też nauczyciel wydobywał z uczniów, czego chciał, a oni to powtarzali jedni za drugimi, a nazywało się, że uczeń sam „dochodził", „poznawał". Torturowano ich pytaniami...

Zachodziło też to nieporozumienie, że, przyjmując za zasadę w „nauce o rzeczach", żeby przechodzić od rzeczy najbliższych, uczono dzieci miejskie tego samego, co wiejskie, mówiono im, jako o przedmiocie najbliższym, o „krowie i bocianie", o „sianożęciu i grzybobraniu", jako o rzeczach im dobrze znanych, albo też jako coś tak ważnego, że koniecznie to wiedzieć i umieć powinny.

43. HERBARTYZM A KONCENTRACJA W PIERWSZEM NAUCZANIU.

Ideę ścisłej koncentracji w pierwszem nauczaniu wprowadził dla szkoły elementarnej w Niemczech i ujął w ścisłe karby metodyczne „pogadanki" czyli „naukę o rzeczach" Tuiskon Ziller (1817 — 1882), przedstawiciel kierunku pedagogicznego, wywodzącego swój początek od

Herbarta (1776 — 1841), filozofa, psychologa i pedagoga niemieckiego, który pierwszy oparł nauczanie na podstawie psychologji, a usiłował je uczynić wychowawczem, t. j. kształcącem moralnie, umysłowo i estetycznie.

Nauczanie polega na umiejętnem kierowaniu apercepcją, na uczeniu przez działanie zainteresowania na uczucia ucznia. Według Herbarta zainteresowanie jest czynnością wewnętrzną, zajęcie myśli jakim przedmiotem; zainteresowanie okazuje ten, kto zachowuje w pamięci to, czego się nauczył, i dąży do pomnożenia nabytej wiedzy. Nauczanie wychowawcze winno wprowadzać w ruch mechanizm duchowy, pomnażając jego zasoby i udoskonalając go, budując nowe wyobrażenia na podstawie dawniej nabytych. Wyobrażenia, nabyte przed i poza nauczaniem, pochodzą z dwóch źródeł głównych: z pierwszego wypływają wiadomości o przyrodzie, ale niedostatecznie powiązane ze sobą i surowe jeszcze, z drugiego zaś uczucia dla ludzi, nie zawsze chwalebne, przeciwnie, często godne potępienia.

Nauczanie iść winno w dwóch kierunkach głównych: historycznym i przyrodniczym. Przedmioty historyczne, do których zalicza się też nauka języka, mają rozwijać współczucie i poczucie przynależności społecznej i religijność, oraz uczucia estetyczne. Przedmioty przyrodnicze, do których zalicza się i matematyka, mają pobudzać do spostrzegania i zastanawiania się. Już dla przeciwdziałania egoizmowi należy stosunki ludzkie, t. j. przedmioty historyczne stawiać w ośrodku, jak punkt główny w nauczaniu.

Nauczanie może być nie tylko opisowo-opowiadające: może być też analityczne i syntetyczne. W sposób opisowo-opowiadający można uzmysłowić tylko to, co jest dostatecznie podobne do tego i w porównaniu z tem, na co wychowaniec już patrzał. Mnóstwo materjału myślowego, nagromadzonego w głowie dzieci, pomnażanego jeszcze przez nauczanie opisowo-opowiadające, należy rozkładać na części i stopniowo kierować uwagę na szczegóły i szczególiki, pogłębiać, by wywołać jasność i czystość wyobrażeń. Nauczanie syntetyczne wznosi ostatecznie całą budowę myśli, której żąda nauczanie wychowaw-

cze. Ostatecznym celem wychowania jest wytwarzanie siły charakteru etycznego przez kształcenie woli.

Kształcimy wolę przez nauczanie wychowawcze. Działanie nauczania wychowawczego opiera Herbart na swej psychologji, odbiegającej zarówno od dawniejszej i jemu współczesnej, jak i dziś panującej. A według niej dusza jest odrębnym organizmem, niezależnym od natury fizycznej ciała, umysłowość buduje się na wyobrażeniach, także kształtowanie się woli i uczuć uwarunkowane jest budową świata myślowego. Myślenie w odpowiednim kierunku i wpojone zasady kształcą etycznie, umoralniają.

Wychowawca to zegarmistrz, który kieruje mechanizmem duszy według swej woli. Dusza nie posiada wewnętrznego popędu do kształcenia się i udoskonalania; dążenie to może wyrobić dopiero wychowawca przez odpowiednie nauczanie, przez zainteresowanie przedmiotami wykładu. Stopień uwagi stanowi o sprawności kojarzenia i trwałości szeregów wyobrażeniowych. Stopień zaś uwagi zależy od zainteresowania, które umożliwia kojarzenie się (apercepowanie), oraz późniejszą reprodukcję wyobrażeń. Dlatego należy w nauczaniu wybierać to, co pozostaje w związku z dawniejszym zasobem wyobrażeń.

Zatem bez zainteresowania uczniów nauczanie nie może być skuteczne.

Układając program dla szkoły ludowej w duchu ścisłej koncentracji, Ziller usiłował zastosować go do przedmiotu zainteresowania uczniów. Wychodził aliści z tego założenia, że rozwój dziecka odbywa się w takichże stopniach, jak rozwijała się ludzkość. Według jego mniemania dziecko sześcioletnie, wstępujące do szkoły, pozostaje na stopniu tworzenia się mytów. Interesuje zatem jakoby dziecko w tym wieku przedewszystkiem baśń.

I otóż na pierwszy rok szkolny uczynił ją ośrodkiem wszelkiego nauczania. Ma się opowiadać dzieciom baśnie ludowe (Grimma), przeważnie te, w których występują zwierzęta, jako osoby działające. Analiza i synteza treści baśni stanowi ćwiczenia myślenia, z czem łączy się pouczanie moralne, religijne i estetyczne, jakoż wiadomości przyrodnicze i krajoznawcze. Na tle tej treści nauczyciel dobiera materjał do nauki rachunku, oraz czytania i pisania.

Na drugim stopniu nauczania uwzględniony jest okres pierwszy wynalazków i początków rzemiosł, a ośrodkiem staje Robinson, oraz czasy patryarchów biblijnych, na następnych zaś przedmiotem koncentracji stają się kolejne okresy z dziejów biblijnych i współcześnie ojczystych, do nich stosują się ściśle wszystkie przedmioty nauczania.

W ten sposób ma uczeń w szkole ludowej otrzymać wykształcenie humanistyczne łącznie z wiadomościami praktycznemi, wychowuje się rzekomo religijnie, moralnie i społecznie. A w pierwszem nauczaniu „pogadanki" otrzymały mocną podstawę i określony kierunek.

Miejsce „nauki poglądu" zajął przedmiot, zwany przez herbartystów Gesinnungsunterricht (kształcenie sposobu myślenia), ale nie wyłącznie, bo z nim łączyło się dosyć luźno przyrodoznawstwo czy krajoznawstwo (Heimatkunde), które w pierwszym roku nauczania było niczem innem, jak tylko dawną „nauką o rzeczach". Z tego ośrodka wyrastały nauka czytania i pisania, rachunek, śpiew, rysunek.

43. NAUKA POGLĄDOWA I METODA POGLĄDOWA W POLSCE.

Według Wł. Dawida już w XVI wieku stosunki Komeńskiego z Polską nie pozostały zapewne bez wpływu na ówczesne poglądy wychowawcze, zwłaszcza w szkołach dysydenckich, a jego „Orbis pictus" znalazł wczesne i niezwykłe rozpowszechnienie. W r. 1777 ks. Iwanicki wydał rodzaj encyklopedji dla wieku dziecinnego „Krótkie zebranie słów ciekawych o rzeczach tego świata" etc. etc.

W tymże roku ks. Krajewski wydał: „Gry nauk do ułatwienia edukacji". Podręcznik wskazywał, jak przez zabawę można nauczyć czytać, pisać i rachować, wogóle wszystkiego. Zatem metoda „zabawiającego nauczania", a przytem próba koncentracji.

W Ustawach i innych wydawnictwach Komisji Edukacji Narodowej Polska, przynajmniej w teorji, nie tylko dorównywała Zachodowi, ale pod wielu względami go prześcigała w metodach nauczania. Wszak stawiano, ja-

ko zasadę naczelną i warunek autorom, układającym podręczniki, wydawane przez Komisję, „aby żadna nauka, zamykająca się w tych książkach, nie była wykładana Methodo Synthetica, ale jedynie Methodo Analitica. Ten drugi bowiem sposób najłatwiejszy jest dla pojętności, przyzwoity rozumowi ludzkiemu, a osobliwie dziecinnemu, i naturze wszechrzeczy, która jako żadnych w sobie nie zamyka ogólności, też zmysłowi i umysłowi ludzkiemu przez same szczególności daje się poznawać".

„Pierwej dziecko poznać powinno zmysłami rzecz samą lub też onej podobieństwo, niżeli się nauczy słowa, które ją wyraża. Można dopiero pomówić z niem o tej znajomej mu rzeczy, jak się tykać będzie jego potrzeb, interesów, lub też samej ciekawości, której zadość czyniąc, trzeba naprowadzać je na to, aby się samo nauczyło czynić porównanie jednej z drugą przez szukanie w nich różnic albo podobieństwa". Tak pisze ks. A. Popławski w projekcie Kom. Eduk. („O rozporządzeniach i wydoskonaleniu edukacji"). Pisze też dalej tamże: „W każdej instrukcji, ile można, pierw na zmysły uczyć, niżeli na słowa, na doświadczenie, niż na samą uwagę Pierwej pokazywać porządek fizyczny, niż moralny, wprzód moralny niż metafizyczny, pierwej podawać myśli szczególne niż, ogólne, pierwej pojedyńcze, niż złączone".

I jeszcze:

„Przed spekulacją praktykę, przed nauką ćwiczenie i włożenie, przed całością cząstki onejże, przed przyczyną skutki w wykładzie iść powinny".

„Od łatwiejszych postępować do trudniejszych, od bliższych oczom i doświadczeniu do dalszych, od potrzebnych do pożytecznych i miłych, od pospolitych do rzadkich".

Trafnie powiada Wł. Dawid: „Przewodnią myślą „Ustaw" jest to, co możnaby nazwać życiowością, albo użytecznością w szlachetniejszem i szerszem znaczeniu". Miano nie tylko baczyć na postępy w naukach, ale też na wychowanie fizyczne, na wychowanie moralne, zalecano w jak najszerszym zakresie przystosowywanie do życia przez rozwijanie samodzielności, władzy sądzenia i pewnej praktycznej rządności".

To dążenie do praktyki widnieje w zalecaniach ks. Piramowicza, współpracownika Komisji Edukacyjnej, autora dziełka „O powinnościach nauczyciela szkół parafjalnych", widnieje też i dalej u współpracowników Izby edukacyjnej, za Księstwa Warszawskiego jako to: u ks. Wolskiego, wyżej przez nas cytowanego, wyrażało się ono i za Królestwa Kongresowego. Już w łonie Komisji Edukacyjnej odzywały się głosy za wprowadzeniem do początków nauczania „nauki o rzeczach", jako osobnego przedmiotu, ale otrzymały odprawę w takich rozumnych słowach: „Są rzeczy i okoliczności, które, otaczając młodego, same przez siebie zdolne są uczyć; należy do roztropności nauczyciela, bez wyraźnej jego nauki, umieć tylko skierowywać umysł i zastanowić przyzwoicie uwagę i zmysły ucznia". Słowa te i dziś walor mają...

Na rubieży między Księstwem a Królestwem Woj. Izydor Choynacki w krótkim swym podręczniku pedagogiki „Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki" występuje już przeciw encyklopedycznemu nauczaniu, zbijając poglądy, „jakoby w szkole uczyć trzeba jakiejś więcej nauki".

„Choćby dzieci chodziły do szkoły jak najdłużej, „żaden nauczyciel początkowy wszystkich rzemiosł i kunsztów udzielać nie potrafi; dzieci o wszystkiem mówią, lecz niegruntownie; robią się papugami".

„O której szkole mówią, że w niej wszystkiego uczą, powiedzieć można przeciwnie, iż bardzo mało w niej uczą".

Dążeniem właśnie do encyklopedyzmu odznacza się książeczka treści napół beletrystycznej, nawpół pedagogicznej (także elementarz) p. t. „Wiązanie Helenki" 1822, napisana przez znaną autorkę utworów dla dzieci i działaczkę społeczną, Klementynę z Tańskich Hoffmanową.

Pisze o tej książeczce Wł. Dawid, co następuje: „Celem autorki było widocznie w sposób encyklopedyczny udzielić dziecku informacji o tem, co wiedzieć najpilniejszem się zdaje, co najczęściej w rozmowach starszych lub przy postrzeganiu się narzuca. Potrzeby przyszłej nauki i wymagania naturalnego rozwoju umysłowego, stosunek wreszcie logiczny i psychologiczny pojęć nie krępują jej wcale".

„Porządek „rozmów" jest prawie dowolny; mówi się z dzieckiem o tem, co wymagałoby uprzedniego przygotowania, rzeczy widocznie zależne i jednorodne rozdzielone są od siebie; o to, by dziecko widziało rzeczy, o których słyszy, również troszczy się autorka zbyt mało. Lecz przecież te same braki spotykamy i w pracach, za dni naszych pojawiających się; tem łatwiej je więc wybaczyć możemy Hoffmanowej, która przynajmniej naturalnym taktem i intuicją w pewnym stopniu je pokrywa".

Książka Wł. Dawida wyszła z druku w r. 1890. Otóż to samo można powiedzieć o „pogadankach" za znacznie późniejszą datę urodzenia...

W tym samym mniej więcej okresie, co „Wiązanie Helenki", wyszła praca Stanisława Jachowicza, bajkopisarza, głębokiego znawcy i miłośnika dziecka polskiego p. t. „Rozmowy mamy z Józią" (1830). Jest to wstęp do wszelkich nauk, szczególniej gramatyki. Są to ćwiczenia w logicznem myśleniu zupełnie na wzór niemiecki (np. o klasyfikacji, o sądzeniu, definicji i t. p.). Nauka nie lepsza i nie gorsza od swych pierwowzorów.

Dziełem epokowem było: Jędrzeja Śniadeckiego „Wychowanie fizyczne" (1802). Lecz nie tylko fizycznem, ale i na tle jego i w związku z niem także umysłowem zajmuje się autor. Powstaje przeciw przeciążaniu nauką, propaguje idee Rousseau'a „o naturalnem kształceniu", zaleca „nauczanie zabawiające".

Apostołem idei Rousseau'a na Litwie był Józef Bychowiec, były kapitan, autor książeczki „Rady dobrej matce". Jak Śniadecki, tak i Bychowiec zaleca uczenie dzieci rzemiosła. „Niechaj zmysły będą zawsze przewodnikami", powiada Bychowiec, „niechaj księgą będzie świat, jedyną nauką czyny rzetelne".

„Niechaj się nie uczy jednej umiejętności, niech ją raczej sam wynajduje".

Również na Litwie szerzył idee Pestalozzego już w roku 1808 Antoni Marcinowski; wydał on wtedy przekład z francuskiego p.t. „Wykład metody elementarnej" Henryka Pestalozzego, a w r. 1851 wyszło własne jego opracowanie poglądów i ćwiczeń Pestalozzego p. t. „Układ ćwiczeń, mogących służyć za przygotowanie i wstęp do nauk początkowych".

Autor łączy ćwiczenia w formach według Pestalozzego z ćwiczeniami mowy. Według Wł. Dawida wykład w tej pracy jest jasny, nawskroś poglądowy, myśl kształcenia postrzegawczości przez naukę form pojęta gruntownie i rozwinięta pomyślnie.

Twórca „Chowanny“ nie zbudował wprawdzie przez nią gmachu pedagogiki narodowej polskiej, jak to było jego dążeniem i zamiarem, zawarł jednak w niej prawdziwe skarby myśli pedagogicznej, szczególnie w dziedzinie zajmującego nas przedmiotu, w dziedzinie kształcenia przedszkolnego i nauczania początkowego.

Tak więc Trentowski zaleca „kształcenie zmysłów“ przez stosowne ćwiczenie, np. „walkę wzrokową“, np. „które dziecko najlepiej widziało i rozpoznawało, niechaj pochwałę otrzyma“. Należy ochraniać i zaostrzać wzrok. Niechaj dzieci oddalają od przedmiotu, dopóki z oczu go nie stracą, „okaże się, iż codzień z większej widzą odległości“. W podobny sposób należy ćwiczyć i inne zmysły: dotyk, słuch, powonienie.

Występuje Trentowski przeciwko wczesnemu nauczaniu czytania i zaleca przed niem kształcić mowę uczniów.

Występuje też Trentowski przeciw przeciążaniu i rozpraszaniu uwagi dziecka przez nawał różnorodnych wrażeń, dając matkom taką przestrogę praktyczną:

„Nie bierz dziecka ze sobą na jarmark lub targ, do kościoła, do teatru, słowem w żadne miejsce, gdzie wiele ludzi się gromadzi i wiele przedmiotów jest do widzenia; nie chodź z niem do sklepów kupieckich, do galerji obrazów, do muzeów; do kawiarni, do salonu, napełnionego pozłacaną gawiedzią! Nie pokazuj dziecku nigdy wielu przedmiotów naraz, bo przywyknie do płytkiego spoglądania możnych półgłówków i, widząc wszystko, niczego nie będzie naprawdę widziało. Piękna i rozmaitością swą szczodra natura jest najlepszą dla wychowańca twego widownią“.

„Chroń dziecko od biesiadniczego stołu i takich towarzystw, gdzie wiele osób mówi i gdzie gwar panuje. Wszelki chaos zmysły nasze tępi i zabija. Mnóstwo widzianych przedmiotów nie tyle szkodliwe jest dla uwagi, ile mnóstwo słyszanych głosów. Możemy przypatrywać się obrazkowi wielotysięcznego wojska, możemy zaś rozumieć zawsze tylko jedną mówiącą osobę“.

„Należy dostarczać dziecku wyobrażeń w przedmiotach, je otaczających. Szafa pełna talerzy lub garnków będzie dla niego odległym Paryżem lub Londynem, który jego uwagę zachwyci".

Należy prowadzić dziecko na miejsca robót rzemieślniczych, rolnych i ogrodowych. Niechaj dziecko czyni doświadczenia swej siły i zręczności, niech roztwiera i przymyka drzwi, niech kręci klucz w zamku, wysuwa i wsuwa szufladę, niechaj się przypatruje wszelkim rzeczom, w ruchu będącym: tak to nabywa wyobrażeń o ruchu, własnej sile, przyczynie i t. p.

Z początku tylko wskazujemy przedmiot, później pokazujemy przedmiot i dajemy jego nazwę. Z biegiem lat przechodzimy do coraz nowych: zwierząt, roślin i kruszczów. Tylko w braku przedmiotów rzeczywistych można uciekać się do obrazków. „Dobrą jest rzeczą pokazywać dziecku z początku na obrazku takie tylko przedmioty, które mu są z natury znane".

„Obrazki przeprowadzają jaźń młodą z ogromnej księgi natury do księgi zwyczajnej".

„Przed 6, nawet 8 rokiem pokazywanie obrazów nie przynosi pożytku, bo młode stworzenie nie zna jeszcze stosunku rzeczywistości do sztucznego jej przedstawienia, patrzeć przeto na obraz, ale nic widzieć nie będzie, prócz pożogowej łuny kształtów i farby".

W ogólności przed rozpoczęciem nauki systematycznej trzeba, żeby wychowaniec umiał „znamion przedmiotu każdego bystro dostrzegać, porównywać je ze sobą, rozróżniać jedne od drugich, żeby się nauczył przymioty, właściwości, działanie, stanowiska, względności najrozmaitsze ujmować", żeby nabył umiejętności porównywania, rozróżniania i odzywania; „niech nabędzie w tem pewnej wprawy i dzielności".

Chodzi Trentowskiemu wprawdzie o poznanie i umiejętność w zastosowaniu do potrzeb życia, ale przedewszystkiem dla rozwinięcia całego człowieka, albowiem celów wychowawczych, wyłącznie utylitarnych nie uznaje.

Poznańczykiem był Ewaryst Estkowski (1820—1856), który wciągu krótkiego swego żywota zdziałał ogromnie dużo dla pedagogiki polskiej i szkolnictwa polskiego (jego żywot był również krótki, jak szkolnictwo polskie w Poznań-

skiem). Działał przez pisma własne i wydawanie czasopisma „Szkoła polska".

W tem czasopiśmie Estkowski określa pierwszą naukę dziecka, jako przedmiot odrębny pod nazwami: „ćwiczeń rozumu i mowy", „nauki o formach", „nauki o świecie", „nauki o rzeczach, pod zmysły podpadających".

Przed nauką czytania i pisania należy przygotowywać serce i umysł dziecka przez dwa przedmioty: religję i naukę przedmiotów, podpadających pod zmysły. Tę ostatnią naukę należy prowadzić więcej przy okoliczności, jednakże w szkole trzeba nią zajmować codziennie przez godzinę dzieci, które się nie uczą jeszcze czytać, drugą godzinę należy poświęcać rysunkom. Zadaniem tej nauki ma być:

1) zaspokojenie ciekawości dziecka, które z każdego wrażenia sprawę chce sobie zdawać;

2) zaprawienie i wykształcenie rozumu, pamięci, wyobraźni, uwagi, rozpoznawania, rozróżniania i nazywania rzeczy, „wogóle w przysposobieniu rozumu, wyższych umiejętności, języka do wymowy, rąk do czynności".

„Głównem zadaniem tej nauki jest uzdolnienie dziecka pod względem rozumu i mowy do wyższych nauk szkolnych", które „zawierając najwięcej pojęcia ogólne, wymagają uprzedniej znajomości rzeczy szczegółowych". Należy poznawać najpierw przedmioty natury, zwierzęta, rośliny, góry, rzeki, łąki, potem dopiero przedmioty przemysłu, wyroby stolarza, kowala i t. p.

Tylko, gdy niedostępne są rzeczy same, należy się posiłkować obrazami. Ważny jest rysunek, jako unaocznienie i wyobrażenie rzeczy, przez co samo, jako też zaprawianie ręki do pisania, ważny też jest ze względu rozwijania poczucia estetycznego.

Estkowski pozostawał naturalnie pod wpływem literatury pedagogicznej niemieckiej, jednakże znał też doskonale odnośną literaturę polską dawniejszą i sobie współczesną.

Ze współpracowników i czytelników „Szkoły polskiej" wyrósł spory zastęp dzielnych pisarzy pedagogicznych, którzy też „Naukę poglądową", jak nazywano podstawy pierwszego nauczania w Poznańskiem, ujęli w karby szkolne przez odpowiednie podręczniki.

Gdy szkolnictwo polskie zakończyło swój żywot w Poznańskiem, odradzać się poczęło w Galicji, teorja jednak pierwszego nauczania, o ile piszącemu wiadomo, nie osiągnęła wysokiego rozwoju. Trzymała się poziomu pedagogicznego ogólnie „austryjackiego", zawsze się spóźniającego za krajami niemieckiemi, Szwajcarją i Rzeszą. A cóż dopiero powiedzieć o naszej „Kongresówce"!

Wychodziły u nas podręczniki „obrazkowe" do „nauki o rzeczach", encyklopedyczne podręczniki, odpowiadające na pytania dzieci: „z czego co jest i z czego się robi", „pogadanki" o różnych różnościach. Zresztą, jak i na Zachodzie.

W ostatnich dwuch dziesiątkach ubiegłego wieku panował u nas wprawdzie wzmożony ruch pedagogiczny, ale cóż można było zdziałać w kraju, pozbawionym własnego szkolnictwa?

Wychodziło w Warszawie czasopismo p. t. „Przegląd pedagogiczny". Duże wówczas ponieśli zasługi pedagogowie: jak Jeske (Poznańczyk), Dygasiński, Jurgielewicz, Dickstein, Władysław Nowicki, Marja Weryho, Król, Wernic, Dawid, Łagowski, Szycówna. Niezaprzeczone też zasługi poniósł skromny działacz, księgarz, Michał Arct, wydając liczne podręczniki do nauki domowej (systematyczny kurs nauk, zapoczątkowany przez Jeskego).

Dygasiński poruszył świat pedagogiczny warszawski rzekomemi „nowinkami", zaczerpniętemi z Zachodu o kształceniu zmysłów, o metodzie poglądowej i t. d. Nie przygotowane pedagogicznie nauczycielstwo poczytywało „nowości" (z czasów Rabelais'go i Montaigne'a) na temat „kształcenie zmysłów" za objawienie i poczęło je stosować w praktyce jaknajopaczniej.

Nawskroś polski i społeczny pedagog, Florjan Łagowski, redaktor „Przeglądu pedagogicznego", a autor licznych prac pedagogicznych, występował krytycznie przeciwko zapędom rzekomo reformatorskim i niedojrzałym poglądom. Z tego powodu rzekomo postępowi pedagogowie warszawscy mianowali Łagowskiego „zacofańcem".

Henryk Wernic, pisarz pedagogiczny, wyrosły na wzorach zachodnich, w licznych swych pracach wysnuł dużo rad pedagogicznych dla wychowawców. W książce p. t. „Pierwszy rok nauczania" opracował także „naukę o rze-

czach". Według Wernica naukę o rzeczach stanowią pogadanki o przedmiotach najbliższego otoczenia w celu uzupełnienia wiadomości i postrzeżeń, nabytych przez ucznia w wieku przedszkolnym. Stosując swe wskazówki do nauczania domowego, zaleca ścisłe liczenie się z indywidualnością ucznia i warunkami jego otoczenia w wyborze przedmiotów i metody pogadanek.

W latach 1888—1889 wychodziła przy „Przeglądzie pedagogicznym", jako dodatek arkuszowy, książka p. t. „Nauka o rzeczach"; autorem jej był Władysław Dawid. Jest to dzieło obszerne (50 arkuszy druku), na podstawie ściśle naukowej, w której autor ujął wszystko, co mogło się tyczyć „nauki o rzeczach". Zaczyna od obszernego rysu historyczno-krytycznego samego przedmiotu i jego podstaw naukowych, poświęcając osobny rozdział Polsce, dalej rozwija dane psychologiczne i metodę nauki o rzeczach.

Według Dawida „nauka o rzeczach" stanowi „przedmiotową część pierwszego nauczania, mającą za zadanie udzielić elementów przedmiotowego poznania czyli elementów konkretnych rzeczy, oraz rozwinąć elementarne zdolności przedmiotowego poznawania, czyli elementów rzeczy konkretnych". Zastrzega przytem, że jest to nauka o rzeczach, pod zmysły podpadających. Stanowić ma ćwiczenia zarówno w postrzeganiu, jak i w logicznem myśleniu, w rozumowaniu, jako też w mowie, oraz ma przygotowywać do nauk przyrodniczych, których nauka o rzeczach ma być tylko częścią, ma bowiem przygotowywać do „badania" ciał i zjawisk przyrody na przedmiotach najbliższego otoczenia, ujętych jaknajściślej w grupy, czyli zbiorowiska.

Dawid określa 3 rodzaje lekcji z dziedziny nauki o rzeczach: 1) o częściach rzeczy (Cz), 2) o cechach (C,c) i 3) o typach. Części, cechy i typy (T) rzeczy rozpatruje Dawid w zbiorowiskach, czyli „zbiorach".

Zbiór I—II. Pokój, dom (mieszkanie) Cz. wyliczanie przedmiotów, znajdujących się w danym zbiorze.

(c) Taczać, Cz. piłka, obręcz.

(c) Poganiać, Cz. bacik, konik.

(Cz.) Człowiek: część ciała, C. ręce, oczy, uszy: jeden, dwa, para.

(C) Taczać obręcz, rzucać piłkę: ruchy, kierunek, położenie: prawa i lewa, u góry, u dołu, z boku, w środku, między.

(c) Myć się, ubierać, Cz. zwierciadło, (c) jak przedmioty się odbijają w zwierciadle?

(Cz.) Koszula, (c) płótno lub perkal.

(Cz.) Majtki, kaftanik, kapelusz.

(c) Wełna, jedwab, aksamit.

(c) Gładkie, szorstkie, kosmate, miękkie, ostre.

(Cz.) Buty, (c) skóra, (c) mocne, sztywne.

(c) Dobieranie kolorów przy szyciu, puszczanie baniek mydlanych.

(C) Włóczki, materjały wełniane, jedwabne, barwy: czerwona, żółta. niebieska, biała, czarna, szara, gładka, w deseń, barwy włosów i oczu.

(Cz.) Chleb, mięso, jabłko, wiśnia, mleko, woda, sól cukier.

(C) Smak. (C) Sól, cukier, mydło, rozpuszczalność i t. p. i t. d.

Zbiór III. Wieś.

(Cz.) Gościniec, szosa, droga boczna, plant kolei żelaznej. (C) Odległość, długość, wiorsta, mila. (Cz.) Położenie wsi względem nieba, granica, rogatka, ulica wsi, przedmioty, zwierzęta spotykane. (Cz.) Zagroda wiejska, podwórko, ogródek, gumno, budynki gospodarskie.

T. Chata. T. Studnia. T. Topola (c) kształt smukły. T. Lipa. T. Podwórko. Kura, (c) gdacze, grzebie w pyle i t. d. i t. p.

Inne „zbiory": ogród, dziecko, pole (ugór, łąka), las.

Szczegółowo opracowane lekcje: 1. Zabawki w pokoju (o częściach). 2. Kredens—nakrycie do stołu (o częściach). 3. Liczenie 1—4 (o cechach). 4. Igła—szycie (o częściach). 5. Linja prosta, krzywa, łamana (o cechach). 6. Powierzchnia. 7. Sześcian (o cechach). 8. Sprężystość (o cechach). 9. Pies (o częściach). 10. Mucha (o częściach). 11. Woda (o częściach). 12 Roślina (o częściach) i t. d. 24. Żaba (o typie). 25. Lipa (o typie). 26. Pług (o typie) i t. p.

W wydawnictwie zbiorowem: p. t. „Kurs metodyczny" (1898) Dawid opracował dział „Nauka o rzeczach". Są to wskazówki praktyczne, bardzo szczegółowe, dawane lekcja za lekcją. Gdy w obszernem swem dziele Dawid,

jak się zdaje, więcej liczył na postrzeżenia, uczynione przez ucznia dawniej, oraz kształcenie logicznego myślenia, to tutaj więcej uwzględnia obserwację ucznia w danej chwili, oraz stara się rozwijać spostrzegawczość dziecka przez bezpośrednie poglądanie, bez długich szeregów pytań. Znać też w układzie dążenie do koncentracji, t. j. do powiązania „nauki o rzeczach" z innymi przedmiotami, szczególniej zaś z rachunkiem i rysunkiem.

Zdaje się też, że Dawid już przed 20 laty z góry odczuwał i przeczuwał znaczenie zajęć ręcznych, jako czynnik postrzegania, konieczną łączność w nauczaniu tych pierwszych z ćwiczeniami w poglądaniu i w rozumowaniu.

Dawid był stanowczym przeciwnikiem pouczania z technologji, praktykowanem powszechnie za jego czasów, a i pono dziś jeszcze, w wychowaniu przedszkolnem i w nauczaniu początkowem.

44. SYSTEM FROEBLA.

Pierwszy z pedagogów Froebel (1782 — 1852) oparł pierwsze kształcenie dziecka na jego popędzie naturalnym do zabawy, do ruchu i tworzenia, na całej jego naturze fizycznej i duchowej. A miało ono się rozpoczynać, skoro tylko dziecko swobodnie się porusza i mówi biegle.

Według Froebla, dziecko w wieku przedszkolnym miało kształcić się systematycznie w mowie i myśleniu, w ruchu i sprawności rąk przez śpiew, zabawę, zajęcia ręczne. Czemkolwiek zajmuje się dziecko w wieku przedszkolnym, jest jego zabawą, w związku z zabawą znajduje się całe jego myślenie i czucie.

„W zabawie streszcza się całe życie dziecka, powiada Froebel.

„Zabawy dziecka, to pierwsza stronica jego życia".

Zabawa jest, według Froebla, nieodzowną podstawą rozbudzenia uśpionej duszy ludzkiej do nowego życia realnego, jest przebłyskiem nieśmiertelnego ducha w ciele ludzkiem. Albowiem, powiada pedagog mistyk, jakim był Froebel, „w zabawie dziecka Bóg przebywa".

Budzi się dusza dziecka do życia realnego przez wykonywanie czynności w wieku przedszkolnym. Dostrze-

ganie świata zewnętrznego staje się dla duszy dziecka możebne tylko przez wykonywanie czynności. Nie „poglądać" tylko, lecz odtwarzać winno dziecko formy świata zewnętrznego, nie tylko przez rysunek, jak żąda Pestalozzi, lecz ich układanie i wytwarzanie; barwy winno dziecko nie tylko rozpoznawać, ale i umieć dobierać.

„Co ma dziecko „poglądać" (dostrzegać) winno ono umieć i odtwarzać".

Dziecko posiada pewne potrzeby, które zaspokaja, i pewne uzdolnienia, tym potrzebom odpowiadające, które kształcić należy i rozwijać. Są to potrzeba i zdolność ruchu, działania i tworzenia plastycznego, dążność do poznawania przedmiotów i ich własności, jako też popędy artystyczne do muzyki, śpiewu, wkońcu potrzeba wspólnej zabawy, obcowania z rówieśnikami.

Środkami systematycznego kształcenia tych popędów Froebel czyni:

1. gry i ćwiczenia ruchowe całego ciała i części pojedyńczych: nóg, rąk, palców;

2. pewne przyrządy, służące do zabaw i zajęć ręcznych, a złożone z „darów" i materjału plastycznego, jak papier, glina, patyczki, groch; „darami" są: piłka, sześcian i walec—sześcian podzielony na osiem sześcianków--podzielony na osiem cegiełek – podzielony na 27 sześcianków—podzielony na 27 cegiełek;

tak „dary", jak i materjał plastyczny stanowią podstawę dla „zajęć";

3. grom ruchowym, jako też zajęciom z „darami" i materjałem plastycznym, towarzyszyć mają pogadanki, śpiewy i rozmowa, które stanowią pewnego rodzaju naukę o rzeczach.

Gry, zajęcia i pogadanki mogą być stosowane w domu przez każdą matkę, ale potrzeba na to znajomości metody i uzdolnienia, jako też dużo wolnego czasu, jako też odpowiednich środków, nadto towarzyski popęd dziecka wymaga zaspokojenia; potrzebne są zatem specjalne zakłady, w którychby kształciły się dzieci w wieku przedszkolnym, w zakładach tych dzieci miały być hodowane, jak młode roślinki, dlatego twórca ich nazwał je „ogródkami dziecięcymi".

W teorji pedagogicznej poznania było postępem, że Froebel zapoznawał z ciałami, a nie tylko z rysowanymi objektami. Jednakże, jak to zaznacza Meumann, w rozpatrywaniu kształtów ciał rządzi się nie względami pedagogicznymi i psychologicznymi, lecz spekulatywnie matematycznymi.

Dalszą właściwością systemu Froebla, jak również zaznacza Meumann, jest to, że zaprawianie w dostrzeganiu i unaocznianie rzeczy opiera na naturalnym popędzie dziecka do zabawy, do czynności, do tworzenia. Jednakże system Froebla przeznaczony był tylko dla małych dzieci, dla dzieci w wieku przedszkolnym. Stosowano go i do wieku szkolnego, szczególniej w Ameryce, ale zdaniem Meumanna, rezultaty nie odpowiadały oczekiwaniom. Dopiero w ostatniej dobie przetworzenie tego systemu w łączności z innymi prądami w pierwszem nauczaniu i w kształceniu przedszkolnem wydzieliło z niego to, co stosowne jest dla pierwszego, a co dla drugiego, a co zupełnie nie odpowiada dzisiejszym zasadom i poglądom pedagogicznym.

45. METODA MONTESSORI.

W ostatniej dobie przewrót w kształceniu przedszkolnem zapowiadała t. zw. „metoda Montessori". Twórczynią jej była włoszka, Marja Montessori, doktór medycyny, założycielka i organizatorka t. zw. „domów dziecięcych". Włoskie „casa dei bambini", to ochrony w ogromnych koszarowych domach, zamieszkiwanych wyłącznie przez ubogą ludność wielkomiejską. W „casa dei bambini" zgromadzone są wszystkie dzieci danego domu, które jeszcze nie chodzą do szkoły; zajmuje je, bawi i kształci specjalna nauczycielka. W zakładach tych działaczka włoska wypróbowała swą metodę pedagogji naukowej.

Metoda ta w zasadach ogólnych wcale nie nowa, w szczegółach jednak przedstawia dużo cech oryginalnych. Montessori czyni kształcenie zmysłów fundamentem i celem całego kształcenia dzieci w wieku przedszkolnym. Rozwija zmysły u małych dzieci przez specjalne lekcje i zabawy, a za pomocą różnych przyrządów, badając je przy-

tem pod względem fizjologicznym i psychologicznym. W zasadzie reformatorka żąda, żeby dzieci rozwijały się zupełnie swobodnie, we wskazówkach jej jednakże, skierowanych do praktyki, widać, że „metoda naukowa" właśnie za dużo się zajmuje rozwijaniem dziecka w wieku przedszkolnym.

„Ćwiczenia zmysłów" stanowią główne zadanie kształcenia metodą Montessori, poświęca się im większą część dnia w zakładzie, a to z całą pedantyczną systematycznością i w sposób wysoce formalistyczny, zapomocą całego aparatu dydaktycznego. Tak więc zmysł dotyku i mięśniowy kształci się przez dotykanie papierów lub tkanin, przez rozpoznawanie kształtów przedmiotu, ważenia na ręku. Do kształcenia wzroku służą takie np. przyrządy: cylindry o małych różnicach średnicy, które trzeba wkładać do odpowiednich obwodów, lub sześciany, które należy ustawiać jeden na drugim, według wielkości, lub różne figury geometryczne. wyrobione z drzewa, a które dziecko ma wkładać do odpowiednich wyżłobień w drewnianej ramie i t. p. 64 różnych odcieni barw ma dziecko nauczyć się i odróżniać. Uczy się tego na tablicach i przedmiotach, jako też przez zabawy i zagadki. Ćwiczy się też specjalnie słuch, między in. na lekcjach „milczenia" czy „ciszy", kiedy dzieci, wprowadzone w odpowiedni nastrój, zachowują się jak najciszej, wtedy mają się uczyć rozróżniać najlżejsze szmery.

Jakże korzystnie odbijają się pełne prostoty ćwiczenia zmysłów według Trentowskiego, od tych ćwiczeń wykombinowanych naukowo!

Z robót ręcznych dzieci zajmują się budowaniem domków z małych prawdziwych cegiełek, modelowaniem z gliny, garncarstwem, rysunkiem i kolorowaniem. Mają też dzieci swoje zagonki, które uprawiają. Na zaznaczenie i uznanie zasługują zajęcia praktyczne. Dzieci trzyletnie uczą się zapinać guziki, smarować buty, wiązać węzły i t. p. Ćwiczenia te mają rozwijać samodzielność. Mają też dzieci, o ile to tylko możliwe, kształcić się same, dochodzić wszystkiego same, co jednak zdaje się być w tych zakładach stosowane bardziej w teorji, niżeli w praktyce, zanadto bowiem się niemi zajmują, by tak rzeczywiście być mogło. Wskazówki mają być dawane dzieciom krótkie, przystępne, proste.

Montessori uprzedza naukę szkolną, ucząc czytać i pisać już dzieci czteroletnie, a to za pomocą odpowiednich metod, któremi zajmiemy się w innem miejscu naszej pracy. Mamy przekład polski: Dr. Montessori „Domy dziecięce". Książkę tę przeczytać należy koniecznie.

46. IDEA PESTALOZZEGO A PRACE RĘCZNE W SZKOLE ELEMENTANEJ I KONCENTRACJE W PIERWSZEM NAUCZANIU.

Mistrz Pestalozzi biada: „Najstraszliwszy spadek, którym jakiś wrogi genjusz obciążył ludzkość, to wiadomości bez umiejętności".

„Myślenie i działanie pozostają w takim stosunku do siebie, jak zdrój i strumień; gdy pierwszy wysycha, drugi przestaje istnieć".

„Kształcenie w umiejętnościach opiera się na tych samych prawach organicznych, na jakich się opiera kształcenie w wiadomościach. Mechanizm sił przyrody jest tenże sam w żywej roślinie, w zmysłami rządzącemi się zwierzęciu, tudzież w zmysłami i wolą rządzącym się człowieku".

„Człowiek podlega ogólnym prawom biologicznym; zmysły wpływają na sąd o rzeczach i rządzą wolą, wytwarzają poglądy, skłonności i postanowienia. Zmysły też stanowią o umiejętnościach fizycznych człowieka; odczuwa też tę potrzebę nasz instynkt samozachowawczy i rozsądek, wola nasza nakazuje przyswojenia ich sobie. Ale i tutaj trzeba, żeby sztuka wychowawcza zastąpiła celowością, przypadkowe działanie przyrody".

„Kształcenie w uzdolnieniach fizycznych, należne ludowi od państwa, polega na ćwiczeniach ustopniowanych od lżejszych do trudniejszych, których celem jest zaprawianie się w czynnościach różnorakich ku osiągnięciu ostatecznej wprawy i umiejętności w ich wykonywaniu. Rzucanie, noszenie, uderzanie, popychanie, kręcenie, machanie i t. p. są najprostszymi objawami naszych sił fizycznych; stanowią one podstawę wszelakich, najbardziej nawet skomplikowanych umiejętności (uzdolnień), potrzeb-

nych w różnych zawodach; kształcenie zaś w nich powinno się rozpoczynać wcześnie, „jako abecadło czynności fizycznych", uzasadnione psychologicznie".

„W wychowaniu ludu nie mamy pojęcia o ustosunkowanem kształceniu ręki, nogi i całej siły mięśniowej w ruchach i czynnościach fizycznych do wprawy tak doskonałej, żeby się stały sztuką. Mamy szkoły czytania, pisania i katechizmu, a nie posiadamy szkół do kształcenia ludu".

„Kroczymy tą samą drogą do posiadania umiejętności, jaką kroczymy w dążeniu do poznania".

„Jest jednak i różnica. Ażeby umieć, musimy wykonywać czynności, działać; żeby zaś wiedzieć, wystarczy w wielu wypadkach, żebyś tylko słuchał i patrzył, zachowując się pozatem biernie. Wiedza bez umiejętności jest marnym kapitałem".

A i twórca „ogródka dziecięcego" był świadom braków szkoły, widział przepaść między wiedzą a umiejętnością, między pojmowaniem a kształtowaniem, między uczeniem a pracą.

„Teraźniejsze wychowanie domowe i szkolne wiedzie dziecko do lenistwa fizycznego; nie przebudza, siły ludzkie nie rozwijają się, marnieją! Niezmiernie byłoby pożądane obecne godziny uczenia się uczynić godzinami pracy, a stać się to musi, albowiem człowiek przy dotychczasowem tylko przez względy zewnętrzne określony użytek swych sił stracił miarę i ocenę ich wewnętrzną i zewnętrzną".

Głosy te odzywały się w zaraniu wieku XIX-go, a otóż u progu XX-go Kerschensteiner, wizytator i organizator szkół w Niemczech, autor licznych prac pedagogicznych i twórca nowego kierunku w pedagogice, jeszcze narzeka:

„Zapewne niewielu ludzi posiada jasny obraz o rezultatach naszej pracy wychowawczej, pochłaniającej niezliczone trudy i troski wielkiego zastępu dzielnych nauczycieli. Druzgocące wprost sprawia wrażenie, gdy się w tej sprawie rozpatrujemy. Wiadomościami pięknie potynkowane głowy dzieci trzynastoletnie przy rewizji w 16 roku życia prezentowały się jako gładko polerowane, puste kotły miedziane. Patyna okazała się fałszywą, a trzy lata wiatru i burzy w życiu praktycznem wystarczyły, żeby ją

zniszczyć. Gdy przed 9 laty na egzaminach po raz pierwszy to zauważyłem, gdy spostrzegłem, jak nawet najlepsze siły nauczycielskie z bólem i goryczą poszukiwały śladów pracy swego życia, wiedziałem już napewno, że nasza praca nauczycielska jest pracą Danaid".

Refleksja ta pozostaje w związku z powrotem do analfabetyzmu, ogólnie stwierdzonego w krajach, w których istnieje przymus szkolny.

Wszyscy niemal myśliciele i twórcy nowych kierunków w dziedzinie teorji wychowania od czasów Odrodzenia: Rabeleis, Komeński, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, zalecali pracę ręczną, jako czynnik wychowawczy. Nawet twórca kierunku nawskroś intelektualistycznego, jakim był Herbart, powiada: „Umiejętność rzemiosł byłaby może pożyteczniejsza, niż gimnastyka. Ta służy umysłowi, tamta ciału". „Ręka powinna zajmować miejsce poczesne obok mowy, żeby człowieka wznieść ponad zwierzęta".

U nas już w XVI wieku Frycz Modrzewski upomina rodziców: „Niechaj tedy tego silnie patrzą, aby chłopięta i dzieweczki pierwszych młodych lat nie wiodły w próżniactwie; niechaj się starają, żeby zawdy coś robiły". Przemawiają za pracą rąk w wychowaniu współpracownicy Komisji edukacji narodowej, szczególniej ks. Popławski; w wieku XIX gorącym jej rzecznikiem był Jędrzej Śniadecki, a Trentowski orzeka: „Wszelka nauka nawet zupełnie mechanicznego rzemiosła rozwija duch ludzki, a zniewala do myślenia".

W krajach skandynawskich już oddawna, także i we Francji, praca ręczna uważana jest za przedmiot ogólnie obowiązujący w szkole ludowej, gdzieindziej tylko częściowo, t. j. w zakładach specjalnych. Uważają ją albo za naukę rzemiosła, albo też za przygotowanie do rzemiosła. Po większej części stosowane są w kształceniu starszych dzieci.

Stosują jednak zajęcia ręczne i w pierwszem nauczaniu, rozciągając zajęcia ogródka dziecięcego i na klasę elementarną.

W Niemczech ku schyłkowi wieku ubiegłego i w początkach bieżącego istniały różne kierunki w nauczaniu pracy ręcznej, których hasłem ogólnem było „równomier-

ne kształcenie głowy, ręki, oka", a jak niektórzy dodają: i serca.

Skandynawskie zaprawianie w pracy ręcznej, jako „nauka zręczności", polegało pierwotnie na wyrabianiu przedmiotów z drzewa, następnie też z innych materjałów, z tektury, papieru i t. p. Niektórzy pedagogowie za stosowanie pracy ręcznej w nauczaniu uważają także modelowanie, w początkach także takie zajęcia, jak np. wycinanie papieru, nawet układanie patyków i klocków budowlanych. Niektórzy jako zasadę żądają starannego wykończania przedmiotów pracy, wyrabiania czegoś produkcyjnie, inni zaś tylko wykonywania czynności ręcznych, choćby nie pozostawiających po sobie śladu.

Zajęcia ręczne szły najpierw luźno, następnie zaś powiązano je ściśle z innymi przedmiotami w pierwszem nauczaniu. Naczelną zasadą dydaktyczną i ośrodkiem uczynili stosowanie pracy ręcznej w pierwszem nauczaniu przedstawiciele kierunku zwanego szkołą pracy, od naczelnego jego hasła.

Zasadą było postrzeganie czynne, kształcenie się czynnie, samorodnie, rozwój samodzielności, a nie tylko w zajęciach ręcznych, ale też w nauczaniu wszystkich przedmiotów. Jerzy Kerschensteiner uorganizował w tym duchu szkolnictwo w Monachjum, począwszy od ogródka dziecięcego do najwyższych stopni nauczania elementarnego.

Wiedza nie ma być martwym kapitałem ucznia, lecz ma być ciągle w obiegu, w ruchu, w czynności, w stosowaniu do życia. Przez to stosowanie do życia, kapitał wiedzy, w szkole nabyty, staje się trwałą, niespożytą własnością ucznia, cząstką jego natury. Praca ręczna ma być punktem wyjścia w nauczaniu, albowiem odpowiada naturalnemu popędowi dziecka. Stanowi przejście od naturalnego kształcenia do sztucznego, książkowego.

Najwięcej też odpowiada upodobaniom i nawykieniom dzieci z ludu. Jest ono też probierzem zdolności uczniów, umożliwia bowiem określanie, czy uczniowie posiadają uzdolnienia w kierunku umysłowo-praktycznym, czy też umysłowo-książkowym. Dowiadujemy się, którą drogą najłatwiej trafić do duszy dziecka, jak wytworzyć dążenie do udoskonalenia samego siebie.

Przy nauczaniu pracy ręcznej uczniowie mogą sami wyrabiać przedmioty, najlepiej unaoczniające, uzmysławiające to, czego się uczą. Zajęcia ręczne w związku z postrzeganiem z dziedziny przyrody, kolekcjonowaniem i doświadczaniem stanowią najistotniejsze ćwiczenia w postrzeganiu, w dostrzeganiu, jedynie umożliwiając wszechstronniejsze ćwiczenie zmysłów. Przez zajęcia ręczne kształci się szczególnie dotyk, zyskuje przez nie również na sprawności wzrok, który przez samo tylko oglądanie rzeczy nie może się należycie rozwinąć. Przez rozpatrywanie tworów przyrody, w związku z zajęciami ręcznemi, rozwijają się i inne zmysły.

Tak więc idea Pestalozzego, żeby nie kształcono w wiadomościach bez umiejętności, i jego słowa: „im więcej zmysłów użyjesz do zbadania rzeczy lub zjawiska, tem jaśniejsze będzie twoje poznanie", i jego marzenie o „abecadle postrzegania" i „abecadle umiejętności" wcielają się w czyn.

Ale „abecadło umiejętności" Pestalozzego wymagałoby też stosowania stopniowania w układzie planu szkolnych zajęć ręcznych, ogniw łączących. Dziecko z ludu może strugało, może coś lepiło, ale napewno nie układało klocków, nie rysowało, nie modelowało. To też niektórzy przedstawiciele szkoły pracy wciągają do zajęć szkolnych, jako pracę ręczną, także posługi domowe. Posiadają one też duże znaczenie praktyczne. Dla dzieci wiejskich najwłaściwsze wydają się lżejsze zajęcia gospodarskie i ogrodnicze. W mieście zaleca się hodowanie roślin doniczkowych, w razie możności zagonki na odpowiednich placach. Zajęcia domowe, gospodarskie, ogrodnicze przy odpowiedniej organizacji kształcą społecznie, jako roboty wykonywane wspólnie.

Gorący bojownik w sprawie kształcenia etycznego i społecznego młodzieży, W. Foerster, widzi w robotach ręcznych, szczególniej w domowych, głównie czynnik umoralniający. Żąda zaprawiania się w moralności przez postępki, nie zaś jak herbartyści, przez bierne przyjmowanie wyobrażeń i pojęć. Znów wiąże się to z Pestalozzim, który powiada: „Jak kształcenie w sprawności fizycznej, tak i kształcenie moralne polega nie na wiadomościach o cnocie, ale na stopniowem zaprawianiu się w cnocie".

„Przez zaprawianie się w cnocie przyzwyczajamy się do niej, uczymy się ją cenić i staje się ona naszą drugą naturą".

Przy odpowiednim kierunku kształcenia przez pracę ręczną zaprawia się dziecko i w myśleniu, w rozumowaniu, stanowi ono stopniowane przejście od postrzegania zmysłowego do abstrakcji.

Do zajęć ręcznych zaliczać należy nie tylko modelowanie, ale i rysunek, dalej też pisanie, przy odpowiedniej metodzie, jak to dalej zobaczymy, w pewnym zakresie i czytanie. Nie tylko modelowanie i rysunek, nie tylko wyrabianie jakich przedmiotów, nie tylko ogrodownictwo, ale i najprostsze zajęcia ręczne, domowe, gospodarskie, mogą i powinny kształcić estetycznie.

Zaprawianie w pracy ręcznej jest kształceniem twórczości. Przez stosowanie odpowiednich metod, opierających się na doświadczeniu uczniów, kształcenie wyłącznie umysłowe staje się też pracą ucznia, a nie tylko biernem przyjmowaniem wiadomości. Wszelkie nauczanie od najpierwszych swych początków, a w dziedzinie każdego przedmiotu, ma być kształceniem w pracy, w tworzenin, ma wytwarzać dążenie do samorozwoju. Tylko wtedy wiedza szkolna nie będzie błyszczącym pokostem, ścierającym się przy pierwszym występie na arenie życia.

WSKAZÓWKI BIBLJOGRAFICZNE.

Pabsta. — Wychowanie praktyczne.
Henryka Glasgalla. — Nauka zręczności w dzisiejszem wychowaniu.

---

47. IDEA PESTALOZZEGO A NAUKA RYSUNKU.

Jak praca ręczna, tak i rysunek, zalecany był przez wszystkich wybitniejszych pedagogów od czasów Odrodzenia po wiek XVIII, jako przedmiot nauczania; najczęściej ze względów utylitarnych, rzadziej ze względów na kształcenie estetyczne. Komisja Edukacyjna zalicza rysunek do przedmiotów nauczania w szkole elementarnej

ze względu na jego pożytek życiowy. Współpracownik tej Komisji, Piramowicz, łączy rysunek z miernictwem, znaczy się z geometrją empiryczną, oraz z rachunkiem, zalecając uczyć, jak mierzyć pola i rysować plany budynków gospodarskich.

Łączy rysunek z mierzeniem i rachunkiem także Pestalozzi, tylko że nie ze względów utylitarnych, lecz dydaktycznych, jako jeden z trójcy przedmiotów elementarnych.

„Sztuka rysunku polega na przedstawianiu sobie przedmiotu w jego zarysach, oznaczonych linjami; na umiejętności odróżniania tych linji, oraz biegłem i wiernem naśladowaniu tych linji".

„Nowa metoda nadzwyczaj ułatwia przyswojenie tej sztuki, czyniąc ją tylko stosowaniem nabytej przez pogląd i mierzenie znajomości form".

„Postępujemy w tym celu, jak następuje:

„Skoro tylko dziecko nauczy się kreślić biegle i poprawnie linję poziomą, od której zaczyna się abecadło spostrzegania, wtedy wybiera się figury, których zarysy są poprostu tylko stosowaniem linji poziomej, albo też przynajmniej nieznacznem zboczeniem od niej. Przystępujemy do linji pionowej, następnie do prostokątu i t. d.; kiedy zaś dziecko nabędzie zupełnej wprawy w kreśleniu tych form, przechodzimy do innych".

„Dzieci, tak kierowane, nie porzucają pierwszych ćwiczeń w kreśleniu, dopóki nie nabędą zupełnej biegłości i nie osiągną możliwej w nich doskonałości; wskutek tego już przy pierwszych krokach, stawianych w tej sztuce wyrabia się dążenie do zupełnego udoskonalenia i wytrwania w przezwyciężaniu trudności".

Na nauce rysunku opiera Pestalozzi i naukę pisania: „Sama nauka podporządkowuje sztukę pisania rysunkowi i tym wszystkim środkom pomocniczym, dzięki którym rozwija się w dziecku umiejętność kreślenia i doprowadza się do doskonałości, przedewszystkiem zaś i głównie w sztuce mierzenia".

Od Pestalozzego rysunek stał się nieodzownym przedmiotem programu szkoły elementarnej. Zatracił on jednak prędko swój związek koncentracyjny z innymi przedmio-

tami nauczania: przeświecał cel utylitarny, a metody stały się bezmyślnem kopjowaniem wzorów.

Aliści znalazł się nowy związek koncentracyjny. Metoda w nauczaniu czytania i pisania, zwana metodą wyrazów podstawowych, skoncypowana w połowie wieku ub. przez Kramera i Vogla w Lipsku, uczyniła rysunek przedmiotem przygotowawczym i pomocniczym do nauki czytania i pisania. Najpierw chodziło o przygotowanie ręki do pisania przez kreślenie odpowiednich linji i kształtów, jako też o zainteresowanie, utrzymywane przez odpowiednie pogadanki, dalej zaś o unaocznienie tego, że wyraz w piśmie jest graficznem wyobrażeniem głosowej, wymówionej i słyszanej nazwy danego przedmiotu, tak jak rysunek jest wyobrażeniem samego przedmiotu. Do metody wyrazów podstawowych powrócimy jeszcze, omawiając środki metodyczne w nauczaniu czytania i pisania.

Atoli związek między rysunkiem a nauką czytania nie utrzymał się; w metodzie powstał rozłam. Tylko niektórzy metodycy obstają po dziś dzień przy połączeniu tych dwóch pierwiastków nauczania. Większość utrzymywała, że stopniowanie trudności, tak konieczne w nauczaniu, nie da się przeprowadzić konsekwentnie w obu przedmiotach przy ich łączeniu. Rysunek poszedł swoją drogą, a nauka czytania i pisania swoją. Wpływały też względy na pogadanki.

Przy niektórych kierunkach pogadanki, w herbartyzmie opowiadania („baśnie"), decydowały o koncentracji i ustopniowaniu także w nauce czytania. W ogólnej metodyce rysunku gruntowało się coraz silniej przeświadczenie, iż rozpoczynanie nauki rysunku od naśladowania linji i kształtów, oderwanych od przedmiotu, nie jest drogą właściwą. Najpierw uczeń winien zaprawiać się na postrzeganiu kształtów w naturze. Wprowadzono odlewy gipsowe, jako wzory do rysunku od początku nauki.

Ale i kształty te były oderwane, często w zupełnej swej czystości w przyrodzie nie spotykane. Nastał kierunek w metodyce rysunku, żądający stawiania uczniom początkującym przed oczy rzeczywistych przedmiotów. Wnoszono do klasy, jako wzory do rysunku, np. trąbki, baciki, ptaki wypchane.

Pogląd psychologiczny na popęd dziecka do czynności, jakoby będący co do rysunku popędem twórczym i estetycznym, wywołał wytworzenie metody rysunku, dającej dziecku zupełną swobodę w „odtwarzaniu" swych postrzeżeń i fantazji: „kierunek impresjonistyczny".

Dzieci mogą, jak to czyniły w domu, rysować, co im się żywnie podoba. Dogadzając pociągowi do barw i dla rozbudzenia poczucia estetycznego, zalecane bywają ołówki różnokolorowe.

Rzeczywiście, zajęcie takie daje ujście popędowi do czynności i pole do gry wyobraźni. To też posiadają rysunki, tak powstałe, wielkie znaczenie psychologiczne, jako dokumenty, świadczące o umysłowości danego osobnika, o stopniu jego zdolności do rysunku, o rodzaju postrzegania, o jego upodobaniach i kierunku zainteresowania.

Atoli estetycznie nieudolne wykonanie nie może działać dodatnio nawet na samego twórcę rysunku. Przeciwnie, częste „bazgranie" może przytępić zmysł estetyczny. Rysunku ono nauczyć nie może.

Kto ma się nauczyć rysować, musi się tej sztuki uczyć systematycznie, jak każdej innej. Musi nauczyć się patrzeć, postrzegać w sposób właściwy rysownikowi, następnie zaprawiać rękę w sposób, wskazany przez cele metodyczne nauki rysunku. Tak się rzecz przedstawia ze stanowiska nauki rysunku, tak też ze stanowiska psychologji, jak tego dowodzi Meumann.

Mają wszelkie ćwiczenia w rysunku także znaczenie metodyczne, jako ogólne zaprawianie w trzymaniu ołówka, co przydać się może nie tylko do nauki rysunku, ale i pisania. Zachodzi jednak obawa, czy bez odpowiednich wskazówek co do trzymania ołówka dzieci nie nabiorą przyzwyczajeń szkodliwych dla nauki rysunku i pisania.

To też ze stanowiska psychologicznego i pedagogicznego wychodząc, Meumann występuje stanowczo przeciw „impresjonizmowi" w nauczaniu rysunku, przyzwyczaja ono bowiem dziecko do niedokładnego odtwarzania widzianego: odtwarza ono tylko nie to, co widziało, lecz to, co wie o danej rzeczy i to, na co jego nieudolność pozwala. Spostrzeżenia dziecka zmierzają do szczegółów zjawisk, a nawet do szczegółów, z sobą nie powiązanych, gdy ujęcie syntezy całości stanowi dla niego trudność nie-

przezwyciężoną. Tylko przez dokładne dostrzeganie zjawisk mogą być osiągane dokładne i jasne wyobrażenia.

Tak więc cele wychowawcze stykają się ze skłonnościami dziecka; jedne i drugie sprzeciwiają się rysunkowi impresjonistycznemu. Nawet talenty potrzebują przejścia abecadła sztuki od początku, tem bardziej więc osobniki, pozbawione tego zupełnie.

Zdaniem Meumanna może być uprawiany rysunek impresjonistyczny tylko umiarkowanie, właściwa zaś nauka rysunku potrzebuje odpowiednich ćwiczeń systematycznych, jako to rysowania konturów według wzorów. A przedewszystkiem musi uczeń nauczyć się postrzegać w naturze, co odtwarza.

Uzdolnienie do rysunku bywa bardzo różne. Jak powiada Meumann, prawie każdy osobnik może nauczyć się rysować, ale tylko w pewnym zakresie i stopniu. Ze względów zarówno praktycznych, jak i metodycznych, stanowić musi nauka rysunku przedmiot nauczania szkolnego, a to już w pierwszym roku, jako poprzedniczka nauki pisania, zgodnie z żądaniem Pestalozzego. Ze względów praktycznych każdy człowiek powinien umieć nie tylko pisać, lecz i rysować. Ze względów zaś metodycznych stanowi rysunek specjalny środek zaprawiania w postrzeganiu w związku z innemi ćwiczeniami ręki i oka.

Pod względem zaś kształcenia poczucia estetycznego wykonywanie bardzo nawet pospolitych czynności, wykonywanych dokładnie, może lepiej rozwijać, niż rysunek, przy którym uczeń musi tak długo walczyć z własną nieudolnością.

Praca ręczna a rysunek uzupełniają się nawzajem w koncentracji pierwszego nauczania. Stanowi jeden ze środków wyrazu myśli wraz z nią i pisaniem, jak mowa.

WSKAZÓWKI BIBLJOGRAFICZNE.

Doskonałe wskazania zawiera świeżo wydana książeczka p.t.

Gerson-Dąbrowskiej. — Program i metodyka rysunku dla ochron i szkół początkowych.

48. MODELOWANIE I INNE ZAJĘCIA RĘCZNE W PIERWSZEM NAUCZANIU.

Zarówno jako czynnik kształcenia w pracy, jak i też jako czynnik kształcenia estetycznego, zalecane bywa dla pierwszego nauczania modelowanie.

Pisze o nim Troll: „Modelowanie, jak ledwie inny środek nauczania odpowiada skłonnościom duchowym i naturalnemu pożądaniu sześcioletniego dziecka. Głównym środkiem tworzenia na pierwszym stopniu nauczania jest masa plastyczna, czy to z gliny, czy z plasteliny. O ile tylko dzieci, zarówno w wieku przedszkolnym, jak i później, posiadają materjał odpowiedni, zajmują się chętnie lepieniem".

„Dziecko odczuwa potrzebę wyrażania swych myśli i naśladowania rzeczy widzianych. Gdy jeszcze mało ukształtowana mowa nie pozwala mu na to dostatecznie, poszukuje innych sposobów wyrażania, do czego wilgotna ziemia, piasek, śnieg lub kit szklarski szczególniej się nadają, ponieważ dopuszczają różnorodne i dowolne kształtowanie rzeczy. W dążeniu do naśladownictwa dziecko posługuje się rysunkiem. Ale spostrzega prędko granice swej sztuki, swoją wielką nieudolność w odtwarzaniu trzeciego wymiaru, „głębokości".

„Modelowanie daje mu zupełną swobodę, ponieważ pozwala na cielesne przedstawianie rzeczy w nieograniczony sposób".

„Dotąd oswajaliśmy dzieci z otaczającą przyrodą przez t. zw. „naukę poglądową", która — poza niewielkimi wyjątkami — była beznadziejnie papierowem nauczaniem. Gdy tylko mija pierwsze wrażenie, wywołane kolorowym obrazkiem, znika też radość w oczach malców; albowiem wiedzą, że teraz zacznie się nudna gadanina o tem, co przedstawione jest na obrazku. „Nauką poglądową" nazywają dzisiaj jeszcze powszechnie tę pierwszą naukę o rzeczach. Jak gdyby oczy były jedynemi wrotami, przez które wyobrażenia przechodzą do świadomości! Czyż ociemniali nie stanowią dowodu, że można dojść do godnego podziwu stopnia rozwoju duchowego i bez wzroku?"

Szczególniej zmysł dotyku ma tu olbrzymie znaczenie. Liberty Tadd powiada: „Zmysł dotyku uważany bywa przez niektórych ludzi za zmysł główny, za najwyżej rozwinięty, jednakże tylko niewielu poznaje jego ważność w kształtowaniu sądu".

„Mimo tej ważności ręka ze swoją własnością dotyku w dotychczasowem nauczaniu nie znajdowała zastosowania poza rysunkiem, a i pisaniem".

„Jeśli odtwarzanie ma się udać—pisze Troll—dziecko musi rzecz daleko dokładniej obserwować, musi nie tylko postrzegać wzrokiem, lecz dotykać. Z wyobrażeniem wzrokowem łączy się dotykowe. Wtedy dopiero powstaje przedmiot w jego ręku. Z dawniejszemi wyobrażeniami rzeczy kojarzą się wrażenia modelu, które posiadają szczególną siłę, tak że niemożliwy jest doskonalszy sposób wytwarzania wyobrażeń pod względem żywości, dokładności, różnorodności i trwałości".

„Przy dotychczasowej „nauce poglądowej" (nauce o rzeczach) dzieci tylko w najlepszym razie są umysłowo czynne, ale tylko bardzo jednostronnie, postrzegając oczyma, słysząc i mówiąc. Przy modelowaniu ma czynność fizyczna łączyć się ze spostrzeganiem umysłowem. Jest to męka dla sześcioletnich dzieci siedzieć godzinami spokojnie i zdobywać sobie trochę ruchu 99 razy na 100 daremnem podnoszeniem palców. Przy modelowaniu może, musi ono wystąpić ze swego stanu biernego, staje się czynne fizycznie i umysłowo".

„Gdy przy rysunku tylko ręka prawa jest czynna, przy modelowaniu czynne są obie ręce".

To właśnie, że dziecko przy modelowaniu musi koniecznie pracować obu rękami, stanowi jego stronę ogromnie dodatnią. Zapobiega się w ten sposób jednostronności w kształceniu sprawności ręki. Dziecko w pierwszym roku nauczania zadowala się zarysami, symbolami, nie wchodzi w szczegóły. Z tem liczyć się należy. Dlatego pierwsze roboty winny odtwarzać punkty główne. Tylko stopniowo można zapuszczać się w szczegóły, ale i następnie należy się strzedz zbyt wielkiego nacisku na szczegóły.

Jako materjał do modelowania, nadają się wosk, plastelina i glina. Troll zaleca glinę (Wettekamp plasteli-

nę). Zaleca mianowicie dobrą glinę garncarską. Stanowi ona materjał najtańszy i najodpowiedniejszy. Potrzebną ilość umieszcza się w skrzyni do zamykania i zaprawia się wodą z pewną domieszką cynku, a następnie mocno się wygniata. Glina nadaje się ogromnie do kształtowania. Przy taniości materjału mogą być wyrabiane przedmioty większych rozmiarów, co w klasie początkowej bardzo jest pożądane. Glina twardnieje, można zatem takie okazy przechowywać na pamiątkę w szafie szkolnej lub na osobnych półkach. Można je też dawać garncarzowi do wypalania i glazury. „Twórca" takiego przedmiotu staje się i jego właścicielem. Przedmioty, ładnie przez dzieci wyrobione, budzą zainteresowanie rodziców pracą dzieci. Pozostałe roboty wgniatają się znów do masy w skrzyni. Nie należy zabraniać dzieciom niszczyć, co same zrobiły; z tego samego materjału mogą stworzyć coś nowego.

Zdaniem Trolla osobny pokój do modelowania nie jest potrzebny. Może każde dziecko mieć przed sobą w ławce swoją deszczułkę do gliny, ale Troll uważa, że to za kosztowne i niepotrzebne. Ustawiwszy odpowiednio ławki, kładzie się na dwa rzędy deski, zostawiając przejścia. Dzieci pracują gromadkami, stojąc jedno przy drugiem. Wynika stąd robota poniekąd wspólna, gdy jedni z gromadki przynoszą i przygotowują materjał dla innych. Stanie po długiem siedzeniu stanowi dla dzieci pożądane urozmaicenie.

Ponieważ modelowanie można pojmować jako stopień przygotowawczy do rysunku, pomostem między jednym a drugim sposobem reprodukowania będzie takie postępowanie. Każde dziecko otrzymuje sznureczek długości około 30 cm., na obu końcach z mocnymi węzłami, zwilżony w wodzie. Dzieci kładą sznureczki na tabliczkach szyfrowych, a układając je i posuwając palcem lub rysikiem, tworzą zarysy wymodelowanych przedmiotów. Poczem rysują to samo.

Przejściowe ćwiczenie do rysunku stanowić też może układanie patyków. Stołki, stoły, krzyże, drogowskazy, oto co mogą dzieci układać patykami.

Klocki do budowania stanowić mogą jedno z pierwszych zajęć szkolnych. Nadają się do wprawy nie tylko

w pierwszem liczeniu, ale i do umocnienia kształtów w związku z rysunkiem i modelowaniem. Pożądane i pożyteczne ćwiczenie stanowić mogą składanie oraz wycinanie papieru, również w związku z rysunkiem i modelowaniem. Jako pierwsze przygotowanie do rysunku, zaleca się także układanie wzorów z grochu.

WSKAZÓWKI BIBLJOGRAFICZNE.

Wskazówki do modelowania, jako też do wycinania znajdują się w wyżej wymienionej książeczce Gerson-Dąbrowskiej (Program nauki rysunku). Liczne opisy różnorodnych robót dla młodszych dzieci zawierają roczniki czasopisma „Dziecko" (1913 i 14).

49. ZABAWA I ŚPIEW, ORAZ WYCIECZKI SZKOLNE, JAKO ŚRODKI WYCHOWAWCZE.

Zabawa ruchowa, jako czynnik wychowawczy, wypływający z popędu do ruchu i czynności, zużytkowana została szeroko przez Froebla w jego „Ogródku dziecięcym", dosyć zaś po macoszemu traktowana jest w systemie Montessori. Nie może być ona wszelako wyłączona z podstaw pierwszego nauczania, skoro wrodzone popędy dziecka stanowić mają ich podporę.

Ruch jest żywiołem wrodzonym normalnego dziecka. Czy dzieci zajmują się czytaniem, czy wykonywaniem jakiej roboty ręcznej, siedzą. Nawet te zajęcia ręczne, które nie wymagają siedzenia, nie dają tak wszechstronnego i urozmaiconego ruchu, jak zabawa, a gimnastyka, acz potrzebna, nie zajmie początkującego ucznia, jeśli nie ma ona cech zabawy. W dziedzinie postrzegania zabawa uzupełnia pracę ręczną i rysunek. Przez zabawy zaprawiamy dzieci w karności, oraz w działaniu społecznem. Ważne jest, żebyśmy je uczyli bawić się, t. j. organizować i prowadzić zgodnie zabawę. Stopniowo przechodzimy od rządów autokratycznych do autonomicznych...

„Swoboda, zręczność, szybkość w ruchach i szybkość w postanowieniach—pisze Troll — stanowią dla życia dorosłego nader ważne uzdolnienie. Przez zabawę dziecko najłatwiej nabywa tych uzdolnień. Niemniej ważne jest uzdolnienie wzajemnego podporządkowywania się, służenia sobie nawzajem, sprawiania sobie nawzajem przyjemności. A czy może być lepsza sposobność do rozwijania tych zdolności, jak w zabawie? Co jednak stanowi największą wartość zabawy, to ta wielka przyjemność, jaką ona sprawia bawiącym się. Stanowi ona niewyczerpane źródło wesołości, a wesołość jest słońcem, pod którego działaniem wszystko dojrzewa, wyjąwszy truciznę. Ożywiają się wtedy i nieśmiali, i trwożliwi. Wtedy i dotąd na pojedynkę kroczący wypieszczeni jedynaczkowie porywani bywają w wir ruchu, przez co przystają do społeczności, od której nikt bezkarnie na tym padole ziemskim wyłączać się nie może".

„Zabawa pozwala dziecku kontynuować swój tryb życia w wieku przedszkolnym: jest dla niego zdrojem młodości, słońcem, szczęśliwością najwyższą".

Zabawie towarzyszy śpiew. Normalne, zdrowe dziecko musi lubić śpiewać, śpiew bowiem jest duszy i ciała potrzebą, jest wyrazem jego wesołości i szczęścia. Jako jeden z objawów naturalnych popędów dziecka musi śpiew być przedmiotem szkolnym. A ustalił się na Zachodzie o wiele już dawniej, niż rysunek, tylko metoda jego wkroczyła po błędnych torach, stosując się do potrzeb kościelnych. Jest on potrzebą psychiczną dziecka i czynnikiem estetycznym w jego kształceniu.

Pestalozzi określa metodę nauki śpiewu w ten sposób: „Naukę śpiewu należy zaczynać od jego najprostszych elementów i nie kroczyć dalej, dopóki uczniowie nie przyswoją ich sobie w zupełności, ale też nie zatrzymywać się bez potrzeby nieruchomo na jednem miejscu, lecz postępować raźno dalej, by nie zniechęcać i nie psuć uzdolnienia".

Troll takie wypowiada poglądy na nauczanie śpiewu: „Śpiew odwiecznie ustalił się w szkole, po większej też części uprawiany był w najniższej klasie elementarnej. Na tym pierwszym stopniu nauczania może chodzić tylko o najprostsze piosenki, proste w tonacji i w rytmie.

Pierwszym warunkiem jest tekst w treść bogaty, a dziecięcy. Wyćwiczenie odbywa się przez śpiewanie do słuchu".

„Piosenki mają wywierać głębokie wrażenie na umysł dziecięcy. Ale ponieważ nastrój zależy od pór roku, uroczystości i materjału kształcąco-moralnego, należy zastosować do nich wybór piosenek".

„Dzieci po większej części śpiewają bardzo chętnie, tak że przy odpowiedniem postępowaniu liczba „niezdolnych" bywa bardzo mała. Wiele dzieci, niestety, w domu rodzicielskim mało lub wcale nie słyszało osób śpiewających, wskutek czego nie miały żadnej zachęty, żeby same śpiewały. Stąd to pochodzi, że pierwsze ćwiczenia śpiewu w klasie początkowej sprawiają wrażenie nieestetyczne, niemuzykalne. Niechaj nauczyciel od początku stara się wyszukać uczniów, niezdolnych do śpiewu. Muszą oni przez czas jakiś być niemymi słuchaczami, żeby ich ucho przyzwyczajało się do tonów i rytmów. Po kilku tygodniach śpiewają znowu wszyscy. Wtedy liczba „niezdolnych" będzie już mniejsza. I tak dalej. W ten sposób ochrania się śpiew od zeszpecenia; „niemuzykalni" kształcą się estetycznie przez słuchanie, a wrażenie uczuciowe zabezpiecza się".

„Odrębnego postępowania wymagają piosenki przy grach i zabawach ruchowych. Chodzi wtedy więcej o zabawę, niż o śpiew. Śpiew ma podnieść zabawę, nadawać jej nastrój i rytm. To też piosenki przy zabawie nie potrzebują osobnego ćwiczenia. Najnaturalniej wyćwiczenie następuje na placu zabawy. Jednakże przy trudniejszych nieco melodjach ćwiczenie wstępne w klasie jest pożądane. Wiele tych piosenek znanych jest dzieciom z domu, a jak wiadomo, malcy cieszą się niezmiernie, gdy dochodzą ich ucha w nowym świecie szkolnym dźwięki z minionych chwil pierwszego dzieciństwa. Tak to i przez ten środek omija się rozłam między tem, co było dawniej a tem, co jest dziś: stanowi to stopniowe przejście od zabawy do powagi życia. Nauczyciel znajduje odpowiednią metodę, gdy obserwuje, jak starsze dzieci—szczególniej dziewczynki—uczą młodsze zachowywać regulamin i melodję w grze. Niech im nie przeszkadza, niechaj się bawi i śpiewa

śmiało z niemi i niechaj się troszczy o to tylko, żeby piosenka niezupełnie zeszła z toru".

Szczególnie w zastosowaniu do naszego ludu zabawa i śpiew posiadają ogromne znaczenie wychowawcze. Przebywając w Szwajcarji francuskiej, z zazdrością obserwowałem, jak to na wsi lub w małem miasteczku starzy i młodzi śpiewają przy każdej okazji, a właściwie bez żadnej okazji. Budził mnie co rano śpiew, jakby chóralny, a jednak różniczkowany; śpiewali robotnicy i robotnice, śpiesząc do swych zajęć, śpiewały dzieci, już o szóstej rano idące do szkoły, śpiewano na ulicy, śpiewano na drożynach górskich, na szczytach, szczególniej w dzień pogodny, wszędzie.

Rozlegał się śpiew i w południe, i wieczorem, słychać go było często w szkole, w warsztacie, na pastwisku, śpiewał spóźniony przechodzeń i w nocy.

A u nas? Wiemy, jak to u nas bywa... Śpiewają niekiedy młode dziewczyny, ale najczęściej nie wtórują im chłopcy. Gry towarzyskie, korowody mało są znane na naszej wsi. Dawne obchody zwyczajowe zamierają stopniowo...

Wdzięcznem zadaniem nauczyciela wiejskiego będzie rozruszanie dzieci szkolnych, zachęcenie do gier, zabaw, do śpiewu i poza szkołą. Tematy i melodje piosenek niechaj będą nawskroś swojskie, miłe dla serca i ucha, niezbyt górne, ani też zbyt smętne, niechaj wesołość i młodość z nich wyzierają i przemawiają do młodych dusz.

Zastosowanie gimnastyki rytmicznej do potrzeb szkoły ludowej mogłoby się ogromnie przyczynić do ogładzenia naszych niedźwiadków wiejskich, do rozwoju ich poczucia estetycznego. Tymczasem sama zabawa wraz ze śpiewem zwykłego typu może już uczynić swoje, gdy nauczyciel zwróci należytą uwagę na zręczność ruchów dzieci. Marsze, pochody, tańce, tak, nawet tańce, przy dźwiękach muzyki, oto co należeć też mieć na uwadze. Rozwijać należy estetykę ruchów i muzykalność dzieci.

Nie tylko dobrym rysownikiem, ale i muzykiem winien być nauczyciel ludowy. Bez instrumentu muzycznego trudno sobie wyobrazić szkołę początkową. Nie tylko gry i zabawy ruchowe posiadają znaczenie hygieniczne, także i śpiew może rozwijać fizycznie.

„Aby wydać dźwięk — pisze Z. Rutkowski — należy wciągnąć przez nos przy zamkniętych ustach powietrze, które powinno naprzód napełnić dolną część płuc, w miejscu, gdzie płuca graniczą z jamą brzuszną. Jak wiadomo, jamę brzuszną odgranicza od klatki piersiowej przepona brzuszna, czyli djafragma, która odgrywa bardzo ważną rolę przy oddychaniu. Oddech najprawidłowszy będzie wtedy, kiedy djafragma opadnie ku dołowi i żebra rozszerzą się w obie strony. Wszystkie te czynności odbywają się automatycznie przy śpiewie, o ile mamy do czynienia z normalnymi organizmami".

„Z powyższego widać jasno, że umiejętne użytkowanie pędu dzieci do śpiewu może bardzo dodatnio wpłynąć na rozwój narządów oddychania".

„Radością życia", tym nieodzownym warunkiem rozwoju dziecka tchnąć winny zabawy i śpiewy dzieci. A nie tylko zabawy, ale też i wycieczki, których zaniedbywać nie należy, czy to na wsi, czy w mieście, nawet w wielkiej Warszawie. Stać się to może tylko wtedy, gdy nauczyciel nie będzie tylko dozorcą dzieci, lecz duszą ich dusz dziecięcych.

Gdy utrzymuje ich ducha nie tylko w czynności, ale i wesołości. Nie to, żeby sam dużo się ruszał i dużo gadał, lecz żeby umiał pobudzać dzieci do postrzegania, do czynności, do mówienia, pytania. Na wycieczkach zacieśniać się może węzeł przyjaźni i zaufania między dziatwą a duchowym jej przewodnikiem. Kształcenie fizyczne przez ruch i świeże powietrze, kształcenie umysłowe przez poglądanie, kształcenie estetyczne, etyczne, religijne, wszelkie wogóle kształcenie znajduje dużo pola i sposobności na wycieczkach, umiejętnie kierowanych. Aliści, powiedzmy raz jeszcze, radością życia tchnąć winny wycieczki szkolne, z młodszemi dziećmi już szczególniej.

WSKAZÓWKI BIBLJOGRAFICZNE.

Metodykę nauki śpiewu w szkole stanowi doskonała praca pedagoga-muzyka

Zenobjusza Rutkowskiego — Śpiew i muzyka w szkole elementarnej.

Posiadamy też wcale bogatą literaturę śpiewników dla dzieci

Mały śpiewnik dla dzieci 33 piosenki z towarzyszeniem fortepianu.

Heleny Bojarskiej — Muzyka i śpiewy
Marji Konopnickiej — Śpiewnik dla dzieci, muzyka Zygmunta Noskowskiego.
Jadwigi Chrząszczewskiej — Lutnia dziecięca. Marsze, zabawy, piosenki, muzyka Felicji Ginejkówny.
Śpiewnik dla dzieci na dwa głosy 33 pieśni, zebrał i opracował Zenobjusz Rutkowski.
St. Niedzielskiego — Piosenki dla dzieci.
W. Rapackiego — Młody lirnik.
J. Warnkówna i Jahołkowska — W ogródku dziecięcym.

Do gier i zabaw:

Marja Weryho — Gry i zabawy towarzyskie w pokoju oraz na wolnem powietrzu.
Kazimierz Kalinowski. - Jak się zabawić. Gry towarzyskie.

---

50. KIERUNEK ESTETYCZNY I PRZETWARZANIE SIĘ HERBARTYZMU.

W dziewiątym dziesiątku wieku XIX-go herbartyzm dosięgnął szczytu swego rozpowszechnienia i panowania w szkole ludowej, ale już za jego rozkwitu poczęły się wytwarzać nowe kierunki w nauczaniu. w ogólności, w pierwszem zaś w szczególności. Wychowanie i kształcenie estetyczne stało się hasłem nowych reformatorów. We Francji, gdzie rozwijał się bardzo silnie, kierunek ten powstał, jako pragnienie oczyszczenia świeżem tchnie-

niem idealnych aspiracji szkoły, ściśniętej fanatyczną bezwyznaniowością i również fanatyczną ideą państwowości. W Niemczech kierunek estetyczny w części wyłonił się z herbartyzmu, w części zaś powstał, jako opozycja przeciw niemu, przeciw jego charakterowi szablonowo-religijno-moralnemu. Wytworzył się kult sztuki, a hasłem jego było uszlachetnianie ludu przez kształcenie estetyczne. Myślano na serjo o obdarzaniu szkół ludowych dziełami mistrzów pędzla i dłuta w oryginale! Ze względów na koszty zrezygnowano z oryginałów, ale okazało się, że i o dobre kopje trudno... Zresztą poczęto się liczyć z potrzebami praktyczno-dydaktycznemi szkoły, z t. zw. „nauką poglądową". Siłom pierwszorzędnym powierzono ilustrowanie przyrody rodzimej, w Niemczech także „bajek", stanowiących ośrodek pierwszego nauczania w układzie Zillera, na szkolne obrazy ścienne. Od Orbis pictus Komeńskiego ilustrowano podręczniki, ale niektóre tylko: elementarze, podręczniki zoologji i t. p. Pod wpływem ruchu estetycznego poczęto już ilustrować wszelkie podręczniki, czy zachodziła ku temu potrzeba, czy nie: historję świętą, ojczystą i powszechną, wypisy, zbiory zadań arytmetycznych, katechizmy, gramatykę, słowem, wszystko.

Z kultu sztuki wytworzył się kult „obrazków", który poniekąd trwa po dziś dzień, a przynajmniej trwał do wojny. Czarne ilustracje nie wystarczały; wprowadzano kolorowe, bajecznie kolorowe, nie zawsze nawet estetyczne, nie zawsze też odtwarzające wyraźnie, „naocznie", przedmiot. Błędne pojmowanie znaczenia obrazka w nauczaniu, jakoby mógł zastąpić „rzecz", dać wyobrażenie dokładne o rzeczy, mniemanie, że uczeń przy pomocy obrazka może wyobrazić sobie przedmiot, zjawisko lub zdarzenie bez czynnego udziału swej wyobraźni, że obrazek kształci jego poczucie estetyczne, stawało się dogmatem.

I otóż powstała w Niemczech reakcja: usiłowano wykazać fałsz tego dogmatu... I jak to często bywa wogóle w życiu i w nauce, a już szczególniej w pedagogice, nadużycie w stosowaniu środka wywołało parcie do zupełnego jego usunięcia. Kult obrazków wytworzył „obrazoburstwo"...

Atoli prąd estetyczny wywołał też skutki dodatnie. Starano się coraz więcej o estetyczne urządzenie szkoły wewnątrz i zewnątrz. Podały sobie też rękę estetyka i hygiena. Może stawianie szkół-pałaców niekoniecznie było celowe, bezwarunkowo jednak dodatni wpływ wychowawczy wywierać muszą budynki, niekoniecznie stylowe, ale prostotą swą i wdziękiem miłe dla oka, hygienicznie urządzone. Klasy przestronne, widne, piękne modele i obrazki ścienne, okazy w szafach, doniczki na oknach, estetyka, praktyka i nauka w ogródku szkolnym, wesołość dziatwy na placach zabawy...

Przez ruch estetyczny ustalił się w pierwszem nauczaniu rysunek, następnie też modelowanie. Z herbartyzmu wydzielił się niezależny ruch etyczny (Förster) w szkolnictwie. Odrodził się pestalocyzm, jako pedagogika społeczna, a na jego tle, w łączności ze wzrastającym ruchem na rzecz wychowania fizycznego, z ruchem estetycznym, oraz etycznym, a pod wpływem wzorów w Skandynawji i we Francji powstała i rozwinęła się „szkoła pracy" i wystąpiła wrogo przeciw herbartyzmowi.

Występowała przeciw niemu nowa psychologja doświadczalna, psychologja specjalna dziecka „nauka o dziecku", czyli tak zw. pedologja. Szczególniej zarzucano herbartyzmowi schematyzm. Żądał bowiem, żeby każda lekcja odbywała się według pewnego przepisu i składała się z pewnych części metodycznych. Przez to nauczanie stawało się czynnością niemal mechaniczną.

I otóż herbartyzm, czyli raczej „cyleryzm", bo o herbartyzm w szkole ludowej nam chodzi, a dla niej spreparował go Ziller, począł wchłaniać w siebie różne „inowacje" pedagogiczne, nawet stosować nową psychologię, ale rdzeń jego systemu, szczególniej schematyzm, pozostał nietkniętym. Fakt ten unaocznia najlepiej książka herbartysty Trolla o pierwszym roku nauczania.

Dziesięć bajek ludowych (Grimma) stanowi punkt wyjścia i ośrodek pierwszego nauczania. Zawierają one następujące tematy moralne:

1. Zachowanie się dzieci względem ojca i matki.
2. Zachowanie się rodziców względem dzieci.
3. Zachowanie się dzieci względem dzieci.
4. Zachowanie się człowieka względem człowieka.

5. Zachowanie się człowieka względem zwierząt.
6. Zachowanie się człowieka względem Boga.
7. Zachowanie się Boga względem ludzi.
8. Zwycięstwo dobra.
9. 10. Kara za zło.

Treść pierwszej bajki jest taka:

„Było kiedyś małe dziecko, odumarli je rodzice. A dziewczynka była tak biedna, że nie miała izdebki na mieszkanie i łóżeczka do spania. Ach, biedna dziecina nie miała już nic więcej, jak tylko czapeczkę na głowie, sukienkę na ciele i kawałek chleba w ręku" i t. d.

Jest tak dobra, że oddaje wszystko, co posiada, tym którzy o nie proszą, nawet koszulkę z siebie. Wtedy Pan Bóg sprawił, że gwiazdy spadły z nieba i na ziemi stały się srebrnymi talarami, miała też dziewczynka na sobie nową koszulkę z najprzedniejszej przędzy. „Zagarnęła talary w koszulkę i była bogata do śmierci.

Etyka prymitywna, jak to naturalnie być musi w bajce ludowej.

Wstęp. Nauczyciel „wypytuje" dzieci: co to jest mieszkanie, ubranie, pożywienie, niebo?

Przedstawienie rzeczy. Nauczyciel opowiada bajkę częściami.

Pogłębienie. Nauczyciel rozwodzi się długo i szeroko nad postępkiem moralnym dziewczynki.

Zestawienie. „Pan Bóg kocha litościwe dzieci i wynagradza je".

Stosowanie. „Wszystkie dzieci winne ufać Bogu. Bóg opiekuje się małemi dziećmi. Kiedy np. spadają ze schodów, sprawia, że nie doznają żadnej szkody" i t. d.

Dalej nauczyciel parafrazuje i uzupełnia treść bajki. Opowiada, jak to było, kiedy dziewczynka miała jeszcze rodziców. Jak jej dobrze było. Jak to rodzice kochają dzieci. Wypowiada i przytacza paciorek, rano i wieczór przez dziewczynkę zmawiane.

Dzieci uczą się tych paciorków na pamięć, powtarzając je za nauczycielem.

Dramatyzowanie bajki. Jedno z dzieci przedstawia bohaterkę bajki, inne — osoby, przez nią obdarzone. Dzieci wypowiadają swe role własnemi słowy. Dziewczynka oddaje prawdziwy chleb i prawdziwą cza-

peczkę. No, oczywiście sukienki nie zdejmuje, ale czyni ruch, unaoczniający tę czynność...

Następuje druga część opracowania, jako t. zw. Heimatkunde, t. j. wiadomości o stronach rodzinnych (o miejscowości rodzinnej), a właściwie najzwyklejsza „nauka poglądu" na temat stołów i stołków.

1. Izba. Musimy się bardzo litować nad naszą dziewczynką. Nie miała nawet izdebki i t. d. i t. d. (Mówi wciąż nauczyciel).
2. Jaką ochronę dają nam dach i sufit?
3. Jaką ochronę dają nam okna?
4. Z czego składają się okna? (Wciąż mówi nauczyciel, dopiero wkońcu zadaje pytania).
5. Przez co ściany otrzymują piękny wygląd?
6. Na co jest podłoga?
7. Na co są drzwi?
8. Z czego są drzwi?

Pytania i opowiadanie nauczyciela.

Dalej szczegółowe omawianie sprzętów w pokoju, jakie są i z czego? Jeszcze opowiadanie uzupełniające o dziewczynce, jak się bawiła. Wierszyki i powiastki w związku z treścią bajki „ośrodkowej".

Śpiew. Piosenki w związku z bajką.

Zabawa. Gra w „talara".

Modelowanie. Dzieci wylepiają gwiazdy, chleb, talary i t. d.

Rysunek. Dzieci rysują gwiazdy, słońce, księżyc, dom, koszulkę i t. d., także dziewczynkę zbierającą talary.

Rachunek. Zadania i liczenie na punktach i gwiazdach w zakresie 1—3.

Przy następnej bajce p. t. „Koza i koźlęta" to samo: pogadanka moralna (Gesinnungstoff) i lekcja o rzeczach (Heimatkunde), o kozie, o wilku i t. d. i t. d. W związku z opowiadaniem ośrodkowem, nauczyciel opowiada różne powiastki z życia dzieci.

51. NAUKA O ŻYCIU W OŚRODKU NAUCZANIA.

Inną koncentrację stawia Göbelbecker, przedstawiciel kierunku, zwanego komenizmem, bo wywodzącego swój ród od Komeńskiego. Jest to kierunek realistyczny, przy-

rodniczy, estetyczny a i „obrazkowy"; opiera on metodę nauczania na najnowszej psychologji pedagogicznej. Pogadanki swoje nazywa Göbelbecker „nauką o życiu". Hasłem jego jest: „dziecięca nauka o życiu drogą postrzegania i własnej czynności na tle przeżyć własnych, przyrody i otoczenia".

„Na szerokiej podwalinie przyrody i życia ludzkiego, które wszelkie powstawanie i zanikanie, wszelkie tworzenie i wszelkie zniszczenie, wszystko, co jest bytem i tworzeniem się, wszelkie odczuwanie i poczynanie żądnej życia młodzieży ściśle ze sobą kojarzy, ale corocznie i codziennie się odnawia, ma widnokrąg postrzegania dziecka rozwijać się, jako granitowy fundament jego organicznie kształtującej się budowy myśli".

„Świat zwierzęcy i roślinny, ale też zjawiska przyrody na niebie, proste procesy fizykalne i chemiczne, jako też uwijanie się człowieka na targowisku żywota ma być z wyborem obserwowane. Nie tylko ogrody i łąki, stawy i strumienie, lecz także kowala przed kowadłem, stolarza przy swoim warsztacie, cieślę na placu budowy i t. d. i t. d. odwiedzimy; zwiedzamy to samo miejsce w różnych porach, acz według określonego planu i ku specjalnemu celowi, jednakże nie pogardzając też pomyślną okazją. W szkole i w kościele, w rodzinie i wogóle w całej stronie ojczystej ma nasza młodzież być, jak u siebie. Odpowiada to naturalnemu rozwojowi poznania ludzkiego, jak i uczuciowości w równej mierze. Nie tylko podstawowe wyobrażenia apercypujące, lecz także serdeczne uczucia przyjaźni i pietyzmu, pierwsze akty woli bogato rozgałęzionego dramatu szczęśliwych czasów młodości przywiązują nas niewzruszenie do miejscowości, w której przeżyliśmy dzieciństwo".

„Lecz prawdziwie miłować można tylko to, co się zna, zna dokładnie. Dlatego nauczanie na tle warunków— miejscowych winno, jak czarowna nić, przeciągać się przez cały czas szkolny: nie jako zasada i nie jako metoda, lecz jako obszerny przedmiot, jako nauka życia pod względem teleologicznym i metodologicznym".

Tę „naukę życia" czyni Göbelbecker ośrodkiem nauczania, gałęźmi którego są tylko pozostałe przedmioty: religja, rysunek, pisanie i śpiew. „Nauka o życiu" ma

być pomostem od dotychczasowego dorobku duchowego dziecka do nauki szkolnej. Na podstawie znanego należy budować nieznane.

„Co", „jak", „czemu" nie schodzą z ust dziecka. Dziś zajmuje je to, jutro tamto. Lecz nawet dzieci najżądniejsze wiedzy nie pragną wyjaśnień naukowych. Dokładny i zupełny opis rzeczy nie pociąga ich. Gruntowność objektywna jest grobem pierwszego nauczania".

„Każda młoda istota jest jakby twórcą, którego wyobraźnia sama sobie świat buduje. Jak przyroda nie płodzi szkieletów i zarysów, tak i jemu obce są wszelkie systematyzowanie, wszelka szablonowość. Nie postrzega ono według sztucznie zbudowanych kategorji. Nie każdą roślinę obserwuje koniecznie z dołu do góry, nie każde zwierzę w porządku od przodu do tyłu. Interesuje je to życie, tryb i barwy, to powstawanie i znikanie rzeczy. W dziedzinie przedmiotów rękodzielnych interesuje je raczej to, jak się rzecz robi, niż sama rzecz. Wynika to z jego popędu do czynności".

W naturalnym sposobie dostrzegania, cechującem dziecko, odzwierciedla się najlepsza metoda. „Kto chce dziecko uczyć, musi je najpierw rozumieć. Kto chce dziecko sobie pozyskać, musi najpierw mu się oddać. Kto dziecko ku sobie wznieść pragnie, musi najpierw się do niego zniżyć".

„Uznajemy tylko taką „naukę poglądową", która ceni dziecinny pogląd na świat, życie wewnętrzne i zewnętrzne małego początkującego, która pobudza ucznia do dobrowolnego postrzegania i wskazuje mu, jak ma znaleźć normy do dostrzegania, krocząc przyjemną drogą własnej czynności".

„Wszelkie nauczanie niechaj będzie nauką życia na służbie normatywnego kształcenia i wychowania, a jego formą najdoskonalszą jest wszechstronnie naturalna koncentracja na gruncie rzeczywistości".

Mimo tego poglądu na podstawy pierwszego nauczania Göbelbecker obiera za punkt wyjścia pierwszego nauczania obrazy ścienne, wprawdzie tylko grupowe, ale zawsze obrazy. Te same obrazki, zmniejszone, znajdują się w elementarzu, ułożonym przez tegoż Göbelbeckera. Materjał pierwszych ćwiczeń w czytaniu jest ściśle dostoso-

wany do treści ilustracji, a i następne już w czytankach nawiązane są w swej treści do niej. We wskazówkach swych metodycznych Göbelbecker usiłuje powiązać pogadanki obrazkowe z ćwiczeniami mowy, czytania i pisania, z nauką rachunku, z rysunkiem, ze śpiewem (o zajęciach ręcznych niema mowy).

Göbelbecker tłómaczy się obszernie, dlaczego posiłkuje się obrazkiem, który posiada obecnie tylu wrogów śród pedagogów niemieckich. Powołuje się na Komeńskiego. Jego „Orbis pictus" nie uważa za błąd i niekonsekwencję, jak to czynią inni pedagogowie, lecz uważa go za konsekwentne przeprowadzenie naczelnego hasła, przez Komeńskiego głoszonego: do przyrody! za najwspanialszą koncentrację nauczanie, jako połączenie rzeczy ze słowem.

Przyznaje Göbelbecker, że ilustracja nie może ściśle odtwarzać rzeczywistości, że zaprawia tylko jeden zmysł, że przedstawiać może tylko jeden moment akcji. Ale chodzi o to, żeby słowa nauczyciela ożywiły martwy obraz, żeby uczniowie odtwarzali w sobie nie tylko dany moment, lecz i poprzedzający go, oraz następujący po nim.

Trzeba tylko, żeby treść obrazka i pogadanki znalazły ogniwa nawiązujące w jego zasobie pojęć i wyobraźni, w jego doświadczeniu. Musi obrazek przy omawianiu życia zastąpić rzeczywistość, bo nie podobna życia śledzić krok za krokiem, gdzie się ono objawia, nie można też go w całości przenieść do klasy. Są przepisy szkolne, programy, a wciąż wędrować niepodobna.

Zresztą, zdaniem Göbelbeckera, „obrazki grupowe" stanowić mogą same przez się pożądane ćwiczenie w postrzeganiu, gdy uczyć będziemy dzieci „czytać obrazki". Takie „czytanie" zaprawia w przejściu od postrzegania zmysłowego do abstrakcji przez działanie wyobraźni. Kształci myślenie i wyobraźnię.

„Obraz grupowy stanowi uzupełnienie, zestawienie i wybierające, przejrzyste przedstawienie postrzeżeń, dla przypomnienia i ożywienia nauki, oraz do zaprawiania w czynności własnej. Jako most psychologiczny od bezpośredniego poglądania do „nie unaoczniających się" wyobrażeń w słowie i piśmie, jest on nieodzownie potrzebny, ażeby nauczanie o rzeczach na tle rodzinnej miejscowości

uczynić wszechstronnie rozgałęziającem się nauczaniem życia.

„Wszelako urzeczywistnienie idei koncentracyjnej w formie środka nauczania stanowi jego znaczenie główne. A jako takie, przedstawia taką moc skojarzonych z sobą momentów umysłowych, uczuciowych i kształcących w mowie, że zasadnicze „obrazoburstwo" należy uważać za aberację radykałów w pedagogice".

Jednakże, zdaniem Göbelbeckera, odpowiadają swojemu celowi obrazki szkolne, wykonane, zgodnie z ich założeniem dydaktycznem, przedstawiające umiejętnie akcje, sytuacje i społeczności życiowe, a nie poszukujące efektów. Kolorowanie obrazków nie jest potrzebne, bo i tak barwy obrazu nie mogą odtworzyć barw naturalnych, a obrazek czarny jest przejrzystszy od kolorowego. Należy pamiętać, że nie o poznawanie rzeczy przez obraz chodzi, lecz o jej przypomnienie, o ugrupowanie tego, co pozostaje z sobą w styczności.

52. PLANY KONCENTRACYJNE SZKOŁY PRACY.

I.

Cytowany już wyżej pedagog niemiecki, Wetekamp, jeden z wybitniejszych przedstawicieli „szkoły pracy", ośrodkiem i punktem wyjścia pierwszego nauczania czyni zajęcia ręczne: modelowanie, rysunek, budowanie z klocków i układanie patyków. Mają one zaprawiać zmysły, rozwijać spostrzegawczość, uczyć też mówić i myśleć.

„Pierwszy czas nauki poświęcony jest zaprawianiu zmysłów i uwagi, ale nie tej zewnętrznej: „ty musisz", lecz wypływającej z zainteresowania wewnętrznego. Usiłujemy najpierw oswoić dzieci ze szkołą i przez to przyzwyczajać do mówienia, żebyśmy poznawali zakres ich dotychczasowego doświadczenia i polecali im opowiadać o nim. Do materjału doświadczenia nawiązujemy wierszyki, powiastki i piosenki, poczem już dzieci odtwarzają znane przedmioty, modelując, rysując i układając patyki. Uczniowie odtwarzają nie tylko przedmioty pojedyńcze, ale i grupy, np. kurnik. Przy robocie to-

czy się swobodna rozmowa. Uczniowie pytają się. Nauczyciel odpowiada i objaśnia. Jest to stosunek naturalny w nauczaniu.

„Co uczniów interesuje, a czego nie wiedzą, nauczyciel opowiada i objaśnia—rozszerza ich doświadczenie. To, co opowiada i objaśnia, sam ilustruje na tablicy. Uczniowie naśladują.

„Przy kształceniu dotyku i oka nie zaniedbujemy kształcenia ucha i narządów mowy. Zaprawiamy w wyraźnem mówieniu, w wyróżnianiu poszczególnych głosów. Zaczyna się nauka czytania od układania z patyków dużych liter łacińskich".

Stopniowo uczniowie układają z patyków wyrazy, jako nazwy przedmiotów, które modelują i rysują. (Do metody Wetekampa w nauce czytania jeszcze powrócimy).

W związku z zajęciami ręcznemi i rysunkiem pozostaje rachunek. Od układania wyrazów patykami przechodzą uczniowie do pisania, a raczej malowania, czyli kreślenia liter w wyrazach.

Stopniowo nauczyciel uprzedza zainteresowanie uczniów, dobierając opowiadania, także bajki, oraz wierszyki i piosenki, do pór roku, świąt, a w związku z niemi pozostają wszelkie ćwiczenia ręczne, np. na Boże Narodzenie. Do tych „okazji" nawiązuje się pouczanie religijne.

Uwzględniane są okazje patrjotyczne, np. przy uroczystościach narodowych uczniowie układają z patyków i rysują sztandary, wypowiadają stosowne wierszyki i śpiewają stosowne piosenki.

II.

W szkołach monachijskich, zorganizowanych i kierowanych przez Kerschensteinera, pierwsze nauczanie było przeprowadzone według planu koncentracyjnego w sposób następujący:

a) „Nauka poglądania" z rysunkiem i pracą ręczną czyniła własne doświadczenie dzieci ośrodkiem i punktem wyjścia w nauczaniu. Zgodnie z monachijskim planem szkolnym, zadaniem jego jest budzić i rozwijać „myślące postrzeganie" (celowe i świadome dostrze-

ganie) na podstawie zaostrzania i ćwiczenia zmysłów, uzupełniać i porządkować i tworzyć nowe, podstawowe wyobrażenia i pojęcia. To doświadczenie było spożytkowane albo w zakresie szkoły, albo też w zakresie życia domowego. Z początkiem roku szkolnego właściwą pracę ręczną poprzedziły ćwiczenia, mające na celu „zaostrzanie", t. j. zaprawianie zmysłów. Te ćwiczenia były wyjęte z dzieła M. Montessori i miały zazwyczaj przebieg zwykłej zabawy dziecinnej. Naturalnie i w ciągu całego roku nie były one zaniedbane i łączone ze stosownemi czynnościami.

Polegały one na rozpoznawaniu barw i form, dźwięków według wysokości i siły tonu, na ocenianiu wagi różnych materjałów i na wywoływaniu wrażeń sensorycznych przez dotykanie różnych materjałów, wreszcie na orjentowaniu się we wrażeniach ruchowych. Szereg materjałów służył temu celowi. Nauczanie pracy, które z nauką poglądania było jak najściślej złączone, polegało na szyciu, robieniu pończoch, pleceniu, robotach z drzewa, zajęciach w ogrodzie i t. zw. domowych. Chłopcy i dziewczęta pobierały tę samą naukę pracy, tak że zarówno chłopcy brali udział w nauce szycia i robienia pończoch, jak dziewczęta w robotach drzewnych.

Inne zajęcia, jak modelowanie w glinie, składanie papieru, tkanie na warsztacikach ręcznych byłyby odpowiednie. Nie były jednak stosowane, żeby nie pomnażać rodzajów zajęć i w ten sposób umożliwić gruntowne obeznanie się z niektóremi zajęciami. A przytem za wprowadzeniem zajęć wpierw wymienionych przemawiało to, że są bardziej zbliżone do życia domowego dziecka.

O ile tylko było to możliwe, były one zorganizowane ze stanowiska społeczności pracy, t. j. ze stanowiska gotowości do wzajemnych usług i pomocy dzieci i podporządkowania się wspólnemu celowi. Sposób przeprowadzania musiał się naturalnie wznosić ponad poziom ogródka dziecięcego. Chodzi w szkole ludowej nie tylko o to, żeby dzieci były zajęte, lecz także o to, żeby je kształcić systematycznie w czynnościach ręcznych i popęd do zabawy zamienić w popęd do pracy.

Pewnym dziedzinom pracy dawano pierwszeństwo, aczkolwiek różnorodny może być rodzaj zajęcia według

uznania nauczyciela. Także i w zakresie pewnych dziedzin pracy wskazane jest przezorne ograniczanie się do niewielu umiejętności ręcznych, ażeby w ciągu pierwszego roku szkolnego dzieci mogły w nich nabrać pewnej wprawy. Czy te nielicznie dobrane dziedziny pracy odpowiadają własnościom fizycznym i umysłowym dziecka, możnaby najlepiej po tem osądzić, czy większość uczniów i bez przyczynienia się szkoły, jedynie idąc za popędem do naśladownictwa przy swoich zajęciach domowych i zabawach, poszukuje podobnych i uprawia je.

W jaki sposób czynność ręczna skojarzona jest z przepisanymi tematami „nauki poglądania", wskazuje następujący przegląd:

1. Zadanie (sala gimnastyczna i na placu zabaw): wyrabianie drążków drewnianych, drabin i t. p.

2. Zadanie (na ulicy): wyrabianie kostek drzewnych, wozu ze szpulek i deseczek.

3. Zadanie (ogród w jesieni): wyrabianie podpórek z drzewa do kwiatów, szycie z gazy woreczków do nasion.

4. Zadanie (Boże Narodzenie): wyrabianie woreczka na gwiazdkę, obrączek do serwety: wyrabianie pudełka z klockami drewnianymi do budowania ze słupków parokątnych i trzechkątnych.

5. Zadanie (śnieg i lód): wyrabianie sanek.

6. Zadanie (u krawcowej): wyrabianie linji z miarą centymetrową, rajszyny do tabel rachunkowych, wyrabianie kroju na koszulkę, spódniczkę i sukienkę dla lalki, szycie bielizny dla lalki według gotowych wzorów kroju.

7. Zadanie (w kościele na Wielkanoc): farbowanie jaj wielkanocnych.

8. Zadanie (ogród szkolny na wiosnę): wyrabianie skrzynek do kwiatów, płota drewnianego dla skrzyń do kwiatów, sianie i sadzenie w tych skrzyniach; plecenie kosza do kwiatów, plecenie koszyka do owoców z rafji.

9. Zadanie (w owocarni): modelowanie owoców.

„Oprócz tych robót stosowano także zajęcia domowe. Obejmowały one porządek i czystość w sali klasowej i sali robót, więc zamiatanie, ścieranie kurzu, czyszczenie, mycie, pomoc dzieci w wypiekaniu ciasta na Boże Narodzenie, oraz przygotowywaniu jaj wielkanocnych".

Z robót ogrodowych dzieci zbierały jesienią nasiona, kwiaty, sadziły cebule kwiatów do doniczek, które na wiosnę stawały się ozdobą sali klasowej. Wiosną i latem uprawiały zagonki pod kierunkiem uczennic klasy ósmej.

b) Rachunek. Zwracano na to uwagę, żeby każde dziecko posiadało swoje środki unaoczniające, któreby mogło samodzielnie stosować. Naturalnie, kładziono wielki nacisk na to, żeby zaprawiać dzieci nie tylko w przybliżonem ocenianiu wagi i miary, lecz żeby także dokładnie ważyły i mierzyły, z czego wyprowadzano najprostsze pojęcia liczbowe. Tabliczki tekturowe, patyki, szpulki, sznury pereł, monety miedziane i niklowe w sakiewkach własnej roboty dzieci, a przedewszystkiem cała czynność ręczna w obrabianiu drzewa, złączone z ciągłem ocenianiem, ważeniem, porównywaniem i mierzeniem, służyły do przeprowadzenia zasady pracy w pierwszem nauczaniu.

c) Czytanie na podstawie pisania. Stosowano i w tej metodzie „system pracy", metodę unaoczniającą, którą opiszemy przy omawianiu metod w nauce czytania i pisania.

d) Nauczanie religji katolickiej. Nawet w tej dziedzinie Kerschensteiner przeprowadza swą ideę z zupełną ścisłością i konsekwencją. Nie zgadzając się zupełnie na takie traktowanie przedmiotu, jakim jest religja, ze względu na charakterystykę „systemu", nie możemy pominąć tej sprawy.

„Nauczanie religji było co do treści zastosowane do oficjalnego planu klasy I. Pod względem metodycznym usiłowaliśmy w tych nawet ramach, o ile to tylko było możliwe, stosować zasady czynności własnej uczniów.

„Było to w najszerszem znaczeniu możliwe przez religijno-liturgiczne pouczanie poglądowe, mianowicie, przez kilkakrotne zwiedzanie kościoła św. Józefa, jako też i zakrystji, gdzie objekty i obrządki były bezpośrednio unaocznione. Różne przedmioty (ołtarz, żłób, krzyże, chorągwie, groby i t. d.) dzieci rysowały. Obrządki naśladowano w rzeczywistości i w zabawie. („Żłobek", droga krzyżowa, nabożeństwo majowe, msza i t. p.). Unaoczniające nauczanie religijno-moralne oparte było na przeżyciach dzieci (domy, ulice, szkoła, plac zabaw i t. p.).

„Przy uczeniu pacierza zwracano uwagę, żeby dzieci, o ile to możliwe, rzeczywiście się modliły, a nie trzepały pacierzy bezmyślnie. Opowiadania biblijne, o ile się ku temu nadawały, dramatyzowano, z podziałem ról między dzieci".

e) Gimnastyka. Gimnastyce poświęcano codziennie 20 minut. Te dwadzieścia minut wyznaczone były dwa razy w tygodniu (poniedziałek i czwartek) na godziny popołudniowe, a w pozostałe dni na przedpołudniowe. Te ćwiczenia przedpołudniowe stanowiły pożądane przeciwdziałanie możebnemu zmęczeniu umysłowemu. Popołudniowe ćwiczenia gimnastyczne były poświęcone tym ćwiczeniom, które uwzględniają siłę woli uczniów, a więc lekkim wolnym ćwiczeniom, mające na celu prawidłowe utrzymywanie ciała, gonitwom i mocowaniu.

„Przed południem odbywały się głównie zabawy biegające, naśladujące i ze śpiewkami, między naśladowczemi często wymyślone przez dzieci w związku z nauczaniem.

f) Śpiew. Teksty piosenek znajdowały się w związku z zadaniami.

III.

Wetekamp zajmuje się w swej książce specjalnie pierwszem nauczaniem, usiłuje zaś je oprzeć na naturalnych popędach dziecka, a przez to uczynić je zajmującem i owocnem. U Kerschensteinera pierwsza klasa elementarna stanowi tylko podstawę i punkt wyjścia dla rozwinięcia szerokiej idei pedagogiczno-społecznej, której wcieleniem ma być szkoła ludowa, przygotowująca młodzież do zawodów życia praktycznego i obowiązków społeczno-państwowych. Tak często przez nas cytowany Scherer buduje pierwsze nauczanie na podstawach psychologicznych, oraz na podstawie rozwoju historycznego teorji pedagogicznych, z uwzględnieniem potrzeb praktycznych i wymagań urzędowych programów szkolnych, oraz usiłuje je uczynić wychowawczem przez równomierne spożytkowanie czynników fizycznych, umysłowych, etycznych, społecznych i estetycznych. Zajęcia ręczne stanowią dla niego przedmiot konieczny, niezbędny, pierwszorzędny, ale nie głównie kształcący i ośrodkowy, jak u Wetekampa

i Kerschensteinera. Wetekamp i Scherer wprowadzają zajęcia ręczne wyłącznie gwoli celowi pedagogicznemu. Kerschensteiner także jako pierwsze przygotowanie zawodowe, oraz ze względu, że są bliższe i bardziej znane dzieciom z ludu, niż zajęcia wyłącznie umysłowe. Wetekamp i Kerschensteiner uwzględniają głównie stosunki wielkomiejskie, Scherer głównie wiejskie.

Jak Göbelbecker, nawołuje ten ostatni do przyrody i czyni ją właściwym ośrodkiem pierwszego nauczania, rozszerzonym przez zajęcia ręczne.

Wszyscy trzej reformują lub uzupełniają, lecz nie burzą już istniejących form nauczania.

53. MODERNIZM I INDYWIDUALIZM W NAUCZANIU POCZĄTKOWEM.

I.

„Reformiści", grupujący się pod mianem modernistów, indywidualistów lub impresjonistów, stwarzają „szkołę przyszłości", jeszcze nie istniejącą. I oni mówią „o szkole pracy", o „nauczaniu produktywnem". I oni wprowadzają zajęcia ręczne do nauczania. Aliści stanowisko ich jest pod wielu względami krańcowo przeciwne temu, jakie zajmują tamci, a już szczególniej Kerschensteiner.

Początek wiodą oni od modernizmu literackiego, jako też od Ellen Key, autorki „Stulecia dziecka", skrajnej indywidualistki i wyznawczyni wiary w „prawa dziecka", od anarchizmu Tołstoja, od samego twórcy naturalizmu wreszcie—od Rousseau'a. Bezpośrednio zaś wytworzył się ten kierunek z ruchu estetycznego, o którym mowa była wyżej.

Hasłami ich są: „poszanowanie dla rozwoju siły wewnętrznej dziecka", „produkcja siły duchowej dziecka", „kształcenie wyobraźni, a nie działanie na rozum dziecka", „nauczanie indywidualne nie tylko ze względu na dziecko, ale i na nauczyciela", „precz z djalogiem między nauczycielem a uczniem", „precz z programami i stałym planem lekcji".

Uczniowie mają mieć prawo uczyć się, kiedy i czego chcą. Nauczyciel ma prawo uczyć stosownie do natchnienia chwili.

Kształcić winniśmy „twórczość" dziecka w wszelkim kierunku. Na pierwszym stopniu nauki kształcić ją mają uczniowie w modelowaniu, w rysunku, malowaniu (nie tylko ołówkiem kolorowym, ale i pendzlem), w opowiadaniu wszystkiego, co tylko im żywnie się podoba i jak się im podoba, na wyższym stopniu, odkąd tylko nauczą się pisać, w wypracowaniu, które ma być „żywym dokumentem" twórczości dziecka. A rzecz szczególna, przypisując ogromną wagę wypracowaniu i nie mogąc się doczekać chwili, kiedy dziecko będzie umiało jako tako pisać, z lekceważeniem mówią o nauczaniu czytania, a przecież nikt nie nauczył się pisać, nie umiejąc czytać... Lekceważą obserwację przyrody, nawołują „do obserwowania ludzi". Nie to, co blizkie i znane, lecz właśnie to, co dalekie i obce, interesuje dziecko. Twórczość i dar postrzegania rozwija nauczyciel przez opowiadanie twórcze. Nauczyciel powinien być mistrzem w sztuce opowiadania.

Już pierwsza książka do czytania powinna zawierać same arcydzieła, nie tylko poetów i beletrystów, ale i uczonych! Pierwszorzędni przyrodnicy winni opowiadać w tych wypisach, w jaki sposób dochodzili do swych odkryć.

II.

„Widzimy powstającą nową szkołę" — powiada Gansberg—„w tej szkole będą widzieli w każdym uczniu całego człowieka, do tej szkoły będą dzieci chętnie chodziły, bo ją będą kochały; w tej szkole dzieci będą czyniły, co czynią dorośli, będą pracowały, będą coś tworzyły, co dla nich posiada wartość i nie będą uczyły się więcej, niż dorośli, którzy się uczą tylko, żeby módz pracować.

Jaki materjał się tu przejdzie i ile się tego przejdzie, będzie sprawą obojętną, ale wszelki materjał nauczania będzie tylko środkiem, żeby w małym człowieku rozbudzić najróżnorodniejsze siły: jego siłę wyrażania, jego wyobraźnię, jego zmysł formy, a także jego pamięć. A ten nauczyciel będzie najlepszy, który te siły najlepiej bę-

dzie uprawiał i dzieci swoje w świeżości zmysłów i w radosnej pracy wyprowadzi na arenę życia".

„Uczymy w naszych szkołach prawie wyłącznie przez słowo, przez mowę; z samą rzeczą, mimo naszych szaf, przepełnionych środkami unaoczniającymi, rzadko zapoznajemy; zmysłom i rękom uczniów zajmować w naszych szkołach, jak dotąd, mało dają sposobności. Nasze szkoły są tem miejscem na całym świecie, gdzie najtrudniej jest zbierać doświadczenie, powiada Amerykanin Dewey".

„Dopóki nie mamy sposobności pokazywać dzieciom samych rzeczy, życia rośliny i zwierząt, materjałów surowych i narzędzi—ma się rozumieć, żeby dać je im do ręki—dopóty będziemy mogli naszą kulturę zasadzać tylko po literacku (albowiem to trochę unaocznione w naszych szkołach nie może dawać nawet przeczucia tej pełni wrażeń umysłowych, jakich dostarczają życie, warsztaty i ogrody czynnemu człowiekowi). To zadanie, żeby życie naszych czasów przedstawić w słowie, musi szkoła dopiero uświadomić sobie; musi ona literaturę w najszerszym zakresie (w nauczaniu rysunku dzieła sztuki) uczynić podstawą nauczania; tylko wtedy będzie mogła rozwiązać zadanie, które ona jedynie może rozwiązać. Ale winna pozbyć się przesądu, że może życie zastąpić przez pracę indukcyjną".

„Jeśli słowo i pismo stanowią najprawowitszą dziedzinę szkoły, to nowa idea musi tu właśnie być najpierw przeprowadzona. To też w dziedzinie produktywnego działania w pisaniu i mówieniu, w opowiadaniu, w opisywaniu dotąd osiągnięto najlepsze rezultaty".

„Nauczyciel tej szkoły będzie mistrzem w opowiadaniu, w opisie".

„Jaki pisarz, poeta, sprawozdawca, mówca i t. p., znajduje się w tem tak szczęśliwem położeniu, że każde swe zdanie, każde swe wyrażenie tak dokładnie może wypróbować w swem działaniu, jak nauczyciel? Kto ma taką pierwotną, nie zepsutą publikę, która swego szczerego zdania nigdy nie zatai i która go tylko szczerym darzy oklaskiem? Może tylko mówca ludowy...

„Jeśli nauczyciel pragnie być mistrzem w opowiadaniu, to trzeba, żeby nie stosowano żadnego przymusu zewnętrznego do uwagi, albowiem nie dyscyplina wymu-

szona, lecz prawdziwe działanie słowa jedynie może rozstrzygać o zaletach wykładu". „Poznamy dzieci, ich sądy, ich doświadczenia, ich wspomnienia, ich pragnienia, skłonności i marzenia; wywabimy życie wewnętrzne z młodzieży, gdy nasze nauczanie oprzemy na swobodnej rozmowie. W djalogu przymusowym bywa inaczej, wtedy trzeba siedzieć spokojnie, bo nauczyciel tego chce".

„U nas na wszystkich godzinach lekcji panować będzie łagodna wesołość i radosny niepokój; u tamtych cisza przymusowa, o ile chodzi o dzieci zdrowe - ustępuje wrzawie na pauzach; jeśli taka reakcja się nie objawia, to rzeczywiście już nastąpił stan chorobliwy".

„Kto może powątpiewać, że w naszych klasach elementarnych niezbędnie potrzebne są osobne godziny, poświęcone opowiadaniu?"

„Literatura dla tego wieku jest przecież już dosyć znaczna i rośnie z każdym dniem, napewno nie zabrakłoby materjału".

„Obrazki oglądać to rzeczywiście dla dzieci, które dopiero co rozstały się z książkami obrazkowemi, zajęcie naturalne i odpowiednie. Ale możemy wszystko, co tylko szkoła posiada dobrego z obrazków, wpakować do dwóch klas najniższych: obraz przedstawiający, brazylijski las dziewiczy, jak też obraz o dawnych Niemczech. Trzeba tylko, żeby życia tkwiło w nich jak najwięcej i aby nie były takie mdłe, jak nasze plakaty, zawierające krowę, konia i owcę, trzeba tylko, żeby pełne były cudowności, czegoś nigdy nie widzianego, a miłej gawędki o tych obrazach nie będzie końca".

„Jeśli mamy dzieciom coś pokazywać, to pokazujmy coś takiego, co ich uwagę w wysokim stopniu więzić może. Rzadkie zwierzę, szkielet zwierzęcia domowego, modele gipsowe, modele naszych najbardziej znanych maszyn, obrazy z odległych dawno minionych kultur".

„Ależ prawda, portrety naszych zwierząt domowych mają być czemś innem: nie mają dawać nic nowego, lecz to, co jest istotne i co można stwierdzać i wyjaśniać. Czyż badania zasobu umysłowego dziecka nie wykazały, że wyobrażenia jego są niedostateczne ilościowo, a niejasne jakościowo? Ale wyobraźmy sobie, że my sami znaleźliśmy się w jakiemś niepokojącem nas towarzystwie, a ktoś nas

wypytuje o jakieś wokabuły, nad któremi nigdyśmy się jeszcze nie zastanawiali. Czyż nie wydarza się nam, że komisarzowi policji nie umiemy odpowiedzieć na najprostsze pytania o nasze stosunki rodzinne?"

„Świat dziecka jest dosyć duży, by w nim urządzać dalekie, interesujące wycieczki. A jeśli nie jest tak duży, jeśli jest rzeczywiście tak mały, jak to komisarze policji w nas wmawiają, skoro wzbogacenie tych nieszczęsnych ubogich światów dziecięcych ma stanowić pierwsze nasze zadanie, to dlaczegóż mają ci obcy jegomoście (po większej części z przyrody) być pierwsi, oni, którzy nie umieją nawet za sobą przemawiać, lecz potrzebują dopiero adwokatów, którzy wielkim obrazem muszą dopiero robić sobie reklamę".

„Czy można przypuścić, że temi pytaniami o liczbę nóg, o nazwy części ciała, o kształt i części ciała, o kształt i barwę rzeczy wytworzymy ten wielki prąd, który wszystkich opierających się pracowitych i leniwych ze sobą porywa?" „Dwojakie jest nasze zadanie w historji naturalnej: 1. Rzeczywiste, głębokie, daleko sięgające obserwacje specjalne. 2. Mniej historji naturalnej, a więcej ludzkości; poruszać tematy z tej dziedziny zagadnienia moralne, estetyczne".

„Dlatego skąpy użytek opisu".

„Nauka o ludziach z jej socjalnemi, prawnemi i etycznemi zagadnieniami stanowi dla dzieci pieniącą się, falującą i orzeźwiającą dziedzinę życia".

„Tak, gdyby historja naturalna w ostatnim swym wyniku wiodła do pogłębionej, rozszerzonej nauki o ludziach. Gdyby poznane prawdy biologiczne mogłyby być z korzyścią stosowane do społeczeństwa i jednostek... Ale że nauki z historji naturalnej można odczuwać na własnem ciele, to o tem w podręcznikach szkolnych nic nie słychać".

„Z tej przyczyny wolę na stopniu niższym nauki fizykę, niż historję naturalną".

Tę ostatnią Gansberg uważa za odpowiednią dla wsi, dla miast odpowiedniejsze jest pierwsze.

„A gdyby tak tym rękom, do pracy skorym, i pomysłowym głowom dać trochę materjału i trochę narzędzi, no-

życzki i papier kolorowy, gliny do wygniatania, drzewa do strugania, arkuszy do wyklejania?"

„Musimy z całą stanowczością wystąpić przeciw nauczaniu, które wychowuje z dzieci małych filologów, którzy tracą z oczu treść dla grzebania się w drobiazgach wyrazowych".

„Mądrzejszy ustępuje? Czyż wychowawca nie powinien być mądrzejszy?"

Mimo swej krańcowości Gansberg stosunkowo jest umiarkowany, a przynajmniej mniej paradoksalny, niż inni przedstawiciele tego kierunku. Szczególniej zdania, wyżej przytoczone, gdy odejmujemy cechującą je przesadę, zasługują, żeby praktyk szkolny nad niemi się zastanowił.

III.

Z bardziej jeszcze krańcowym poglądem wystąpił Scharelman, świetny feljetonista i humorysta, który usiłuje całe nauczanie ukształtować estetycznie przez współudział wyobraźni; pragnie on i naukę zamienić w piękno. Istnieje dla niego dwojaka prawda. Najpierw prawda stwierdzona, rozumowa, że krowa ma cztery nogi, i że Ameryka leży na zachodniej półkuli ziemskiej. Jest ona prawdą rozumu, który drogą badania zdobywa dane; prawda ta nigdy nie jest niewątpliwa. Co dziś uchodzi za fakt niewątpliwy, jutro okrywa się śmiesznością. Kto w szkole służy tej prawdzie, ten ugania się za ideałem bardzo wątpliwej wartości. Inna jest prawda wewnętrzna, która nie mózgiem, lecz sercem bywa pojmowana, której nie można rozumieć, ale można odczuwać. Jest to nigdy nie myląca się intuicja uczuciowa. Jej powinno się podporządkować wszystko, cokolwiek się dzieje i czyni w szkole, każdy materjał nauczania, każda forma nauczania, wszelkie ćwiczenie. Jej służy nauczyciel przez zaprawione fantazją i głębią uczuć przesiąknięte ukształtowanie przedmiotów nauczania. Trzeba, żeby wyemancypował się z pod władzy prawdy zewnętrznej, a poślubił prawdę wyższą, prawdę poetyczną. Prawdziwy nauczyciel jest artystą, jak poeta, aktor, rzeźbiarz, mówca, malarz.

Sztuka nauczyciela polega na wywoływaniu wrażenia estetycznego. Uczniowie mają właściwie uczyć się nie na to, żeby coś wiedzieli, lecz żeby doznawać rozkoszy estetycznych. Czynność ucznia polega na tem tylko, że odtwarza w sobie obrazy fantazji, wywołane przez wykład nauczyciela. Przez tę czynność i uczeń staje się artystą.

Wszelka karność, choćby tylko oddziaływanie moralne, stanowi zgubne krępowanie swobodnego rozwoju dziecka, naruszenie jego praw naturalnych, do swobodnego rozwoju sił wewnętrznych, sił duszy.

IV.

Gansberg i Scharelman żyli i działali w Bremie. Pod ich wpływem wytworzył się najpierw w miastach hanzetyckich, później i w innych miastach niemieckich, kierunek, już bardziej liczący się z potrzebami życiowemi i społeczno-państwowemi, oraz godzący się na ogół z tradycjami pedagogicznemi, kierunek literacki, nawiązujący do dawniejszego ruchu estetycznego, oraz „miejski", który żądał uwzględnienia warunków wielkomiejskich w nauczaniu.

„Nauka poglądania" miała być ściśle oparta na znajomości miasta rodzinnego. Ilustracja i tekst elementarza i wypisów dla szkół ludowych miały stosować się do stosunków i warunków wielkomiejskich w ogólności, następnie do poszczególnych miast, a dalej już dla wsi według kraju lub prowincji. Elementarze te i wypisy bywały bogato i kolorowo ilustrowane, często w stylu modernistycznym, który uważano za najbardziej odpowiedni dla poczucia estetycznego i rozumienia dziecka. Dalszą konsekwencją byłyby podręczniki ilustrowane dla każdej wsi, co już oczywiście stawało się absurdem.

Rozległo się wtedy hasło, żeby w pierwszym roku nauczania nie było wcale w klasie ani obrazów ściennych, ani elementarza. Ilustracje na tle miejscowem mieli stwarzać uczniowie i nauczyciel, który też miał sam układać elementarz i pierwsze czytanki, uczyć czytania i pisania, na odpowiednich przyrządach.

Jak się w Niemczech po wojnie ukształtuje pierwsze nauczanie—a że będą zmiany zasadnicze w poglądach, to

fakt—jakie się wytworzą nowe kierunki, przewidzieć trudno, to jednak z działalności modernistów pozostanie uwzględnienie potrzeb wielkomiejskich w nauczaniu. A może i my przestaniemy uważać krowę lub owcę za przedmioty najbliższe dla dziecka, bez względu na to, gdzie się ono wychowuje i uczy.

Zasługą też ogólną modernistów, mającą znaczenie stałe, jest zwrócenie uwagi na indywidualność nie tylko ucznia, ale i nauczyciela, jako też na wpływ wychowawczy opowiadania, na potęgę słowa w pierwszem nauczaniu.

V.

Moderniści zajmowali się żywo i gorliwie sprawą opowiadania z historji świętej w pierwszym roku szkolnym, U Gansberga opowiadania biblijne są zmodernizowane zastosowane zarówno do życia współczesnego, jak i do poziomu dzieci wielkomiejskich ze sfery mieszczańskiej i robotniczej; cudowność opowiadana jest w nich tonem bajki. Aczkolwiek jego opowieści biblijne ułożone są zręcznie, nawet z pewnym talentem, znać w nich „robotę", a brak im nie tylko gruntu etyczno-religijnego, ale wszelkiego nastroju, niektóre nawet sprawiają wprost wrażenie paradoksonalne.

Opowiadania biblijne Scharelmanna napisane są wprawdzie z dużym talentem, a żywo i zajmująco dla dzieci, atoli ze stanowiska religijnego i pedagogicznego również są niesmaczne.

U nas Barbarze Żulińskiej, w książce „Mały Jezus", zawierającej opowieści z dzieciństwa Chrystusa, udało się natrafić na ton właściwy w opowiadaniu z historji świętej. Cechuje te opowiadania ogromna prostota, poglądowość, zrozumiałość, poziom dziecinny, a jednak podniosły, ton żywy, a poważny i nastrojowy; podkład etyczno-religijny uwydatniany jest w nich w sposób odpowiedni, bo nie nudny, nie moralizatorski. Jako punkt wyjścia do nauczania religji w pierwszym roku szkolnym, książka Żulińskiej stanowi materjał niezrównanej wartości.

55. PODSTAWY PSYCHOLOGICZNE I DYDAKTYCZNE NAUKI CZYTANIA I PISANIA.

„Za wszech czasów uważano czytanie za właściwie podstawowy przedmiot śród przedmiotów elementarnych", powiada Meumann i pisze dalej o Pestalozzim: „Rzadko który pedagog poszukiwał poza nim jeszcze bardziej elementarnego punktu wyjścia w nauczaniu. U Pestalozzego znajdujemy stanowczą próbę wyprowadzenia czytania z czynności bardziej elementarnych. Podobnie jak pisanie uważa za wyższy stopień całkiem elementarnego rysunku linji i kształtów, tak i czytanie jest według niego wyższym stopniem nauki form i mowy. Pod tym względem Pestalozzi wypowiada pogląd w duchu najzupełniej dzisiejszej psychologji, która pojmuje czytanie, pisanie i mowę, jako czynności ściśle ze sobą skojarzone, i dla analizy tych dwóch pierwszych wymienionych przypuszcza rozczłonkowanie tej ostatniej. Tak samo jak w żądaniach „nauki poglądania" metodyka nowoczesna nauki czytania już się nie wzniosła na wyżyny pojmowania Pestalozzego, naogół nie doceniając znaczenia wykształcenia w mówieniu dla nauki czytania".

„Łatwo pojąć, że tak ważny i elementarny przedmiot, jak nauka czytania, ma poza sobą długi rozwój metodyczny. Dydaktycy wszech czasów pracowali nad udoskonaleniem metod nauki czytania. Mimo to między dawniejszymi pedagogami aż po próg czasów obecnych nie znajdujemy ani jednego, któryby usiłował wniknąć w mechanizm psychiczny czytania i różnic typowych, która przedstawia czytanie dzieci w porównaniu z czytaniem dorosłych".

Już od setek lat metodycy stanęli na punkcie nieskończonego wyłącznie praktycznego wypróbowania wszelkich możliwych sztuczek, czyli metod, ażeby ulżyć dzieciom w nauce czytania, z której jednak żadna nie jest naukowo uzasadniona. Próby te sprawiają wrażenie szukania czegoś po omacku.

Analiza psychologiczna czytania wykazuje, że czytanie, jak i pisanie, polega na tem: mowa i jej treść myślowa wytworzyły sobie wiadome znaki; litery, wyrazy i zdania

w piśmie. Przez to może mowa być wyobrażana objektywnie i przez czytającego zrozumiana. Musimy więc przy czytaniu, jak przy pisaniu, mieć na uwadze, że znakami widomymi (optycznymi, wzrokowymi) nie oznaczamy całych wyrazów, lecz ich elementy językowe, głosy.

To też każde czytanie i pisanie wymaga analizy głosowej mowy, t. j. rozbioru na elementy, które mają być oznaczone za pomocą znaków widomych. Mowa człowieka normalnego przedstawia takie procesy: motoryczny, głosowy i słuchowy, oraz myślowy. Albowiem zapomocą ruchów muskulatury mówienia wydajemy głosy, które służą jako znaki dla pewnej treści wyobrażeniowej, a słuchem są przyjmowane. Przy czytaniu rezultat tych procesów występuje jako wyobrażenie wzrokowe, przy pisaniu przybywa jeszcze proces pisarsko-motoryczny, t. j. ruchów, wykonywanych przy tej czynności. Wzrokowa część czynności czytania polega na rozpoznawaniu wzrokiem znaków pisma. A ponieważ nasze znaki pisma nie oznaczają całych wyrazów, lecz tylko ich elementy, wszelkie więc pismo opiera się na poprzedniej analizie głosowej i osobnem oznaczaniu poszczególnych głosów i ruchów, wykonywanych przy mówieniu poszczególnymi, znakami.

Przez składanie tych części w całość odbywa się czytanie. Np. chcę napisać ulica, muszę więc rozłożyć ten wyraz na głosy: u l i c a, a każdy z tych głosów oznaczam odpowiednią literą; czytający ten wyraz, choćby przy wielkiej wprawie w czytaniu tylko momentalnie, rozpoznaje litery, jako głosy, i rozpoznaje wyraz u l i c a. Rozkładamy wyraz na części, a te części składamy znów w całość. Odbywają się zatem przy czytaniu analiza i synteza (rozbiór, rozczłonkowanie i zestawienie, zebranie w całość). Wszelako rozkład akustyczny (słuchowy) wyrazów polega na tem zjawisku, że liczne wyrazy w każdym języku składają się ze stosunkowo niewielkiej liczby głosów, z których kombinacji utworzone są wszystkie wyrazy jednego języka. Pismo nasze posiada dla każdego z tych głosów jeden lub kilka znaków widomych (liter). Przez kombinację tych znaków literowych wyobrażamy symbolicznie kombinacje głosowe mowy. Uczenie się czytać polega na tem, że po pierwsze wyobrażenie wzroko-

we każdej litery kojarzy się ściśle z odpowiedniemi wyobrażeniami słuchowemi (widząc literę a, w tej chwili słyszę, przypominam sobie głos a).

Skoro uczeń wie, co za głos każdy taki znak wyraża, mówimy o nim, że zna litery. Ale jeśli zna litery m, a, t, k, a, to nie znaczy jeszcze, że umie przeczytać wyraz matka. Musi dopiero nauczyć się składać i rozbierać na części wyraz słuchowo i wzrokowo, widząc przed sobą wyraz m a t k a, słyszeć w sobie jego brzmienie. Odczytuje dopiero wyraz, gdy rozłoży go w myśli na części; im lepiej i pewniej uczeń rozpoznaje litery, tem prędzej odczytuje wyraz. W końcu dochodzi do takiej wprawy, że widząc wyraz w druku czy w piśmie wyraz m a t k a, rozpoznaje go odrazu. Odtąd posiada wyobrażenie graficzne tego wyrazu obok słuchowego. Czyta biegle wtedy, kiedy, widząc wyrazy graficzne, rozpoznaje je odrazu, jako takie, a kojarzy je w sobie z wyrazem mówionym, jak go słyszy. Czyta nie literami, ale obrazami wyrazów, nawet całemi ich grupami. Ale wyraz posiada treść. I mówiony jest tylko wyobrażeniem głosowem, znakiem jakiegoś pojęcia, jakiegoś wyobrażenia, jakiejś myśli, jakiegoś uczucia.

Otóż wtedy dopiero władamy zupełnie sztuką czytania, kiedy znaki graficzne pochwytujemy myślowo. I oto martwe znaki mówią do nas głosem ludzkim... głos ten nie tylko słyszymy w sobie, lecz rozumiemy i odczuwamy, zupełnie tak, jakby kto do nas mówił, albo jakgdybyśmy tak myśleli, czuli, jak autor, przeżywali to, co on. To samo przy pisaniu. Najpierw uczeń z mozołem dobiera litery potrzebne, żeby złożyć jakiś wyraz w piśmie, dalej już posiada wyobrażenia graficzne całego wyrazu, a w końcu pisze, jakby mówił. Sztuka pisania staje się dla niego sposobem wyrażania się, jak mowa, jak rysunek, modelowanie i t. p. Sztuka czytania i pisania stanowi graficzny sposób wyrażania się i porozumiewania się, jak mowa głosowa.

Uczyć się możemy czytać, rozpoznając najpierw litery osobno, jako znaki głosów, dalej spółgłoski w połączeniu z samogłoskami, następnie zaś samogłoski i spółgłoski w połączeniach wyrazowych. Uczeń rozpoznając litery

l, a, t, o i znając połączenie la, to, może przeczytać wyraz lato. Jest to metoda syntetyczna.

Zaczynamy od wyrazu lato: rozbieramy go na głosy uczymy rozpoznawać litery, jakie te głosy oznaczają, jak się łączą te głosy. Będzie to postępowanie analityczne. Jeśli uczeń następnie na podstawie poznanych głosów l, t, o, a, la, to, odczytuje lato, będzie to postępowanie syntetyczne. Uczymy rozpoznawać samogłoski i spółgłoski nie oddzielnie, lecz w wyrazie. Stosujemy metodę analityczno-syntetyczną. Ponieważ biegły czytelnik czyta wyrazami i zdaniami bez żadnej widocznej analizy i syntezy, a rozpoznawanie poszczególnych liter i ich połączeń mimo wszystkie metody ułatwione zawsze stanowi dużą trudność i zabiera dużo drogiego czasu w nauczaniu początkowem, czyniono usiłowania rozpoczynania nauki od jej końca. To jest uczeń miał odrazu czytać, uczyć się odróżniać wyrazy, nie ucząc się wcale rozpoznawania liter; miał rozeznawać wyrazy w całości, porównywując je wzrokowo-słuchowo, w zdaniu lub w szeregach wyrazów odpowiednio ułożonych. Oczywiście, o ile uczeń rzeczywiście w ten sposób mógł nauczyć się czytać, to musiał sam dojść do analizy i syntezy wyrazów, dojść tego, że pewne znaki i kombinacje stanowią cechy, wyróżniające wyrazy. Inaczej bowiem musiałby zapamiętać tyle obrazów graficznych wyrazów, ile ich jest w danym języku, jak to być musi w języku chińskim.

Jest to metoda analityczna, wyrazowa, wzrokowo-wyrazowa; nazywa ją u nas obecnie amerykańską.

Te trzy metody rozwijały się, kombinowały i modyfikowały się najrozmaiciej. Dopóki więc nie zajmiemy się rodzajami metod szczegółowo, mówić będziemy w ogólności o metodach syntetycznych, analityczno-syntetycznych i analitycznych czyli wzrokowo-wyrazowych.

„Czytanie dorosłego w ogólności — pisze Meumann — stanowi cel, do którego dąży w swym rozwoju czytanie dziecka. Możnaby zatem powiedzieć, że te metody muszą być właściwe, które dziecko możliwie prędko wiodą do tego typu czytania; a jeśli człowiek dorosły nie czyta sylabizując, to wniosek pedagogiczny wydaje się blizkim, że powinniśmy, o ile to jakkolwiek możliwe, jak najmniej

obznajmiać z odosobnionymi głosami i odosobnionymi wyobrażeniami tych głosów, t. j. literami, lecz zaraz uczyli czytać i mówić wyraz jako całość. Musimy jednak przedewszystkiem zbadać, czy takie rozumowanie jest istotnie uzasadnione; czy to właściwe, żeby dziecko jak najprędzej doprowadzić do typu czytania dorosłych, albo też, czy nie jest lepiej, utrzymać je przez czas długi przy sposobie czytania, zgodnem z naturą jego uzdolnienia, a wyrobienie typu czytania dorosłych pozostawić działaniu wprawy? Pierwsze rozumowanie wiedzie do metod analitycznych, drugie do syntetycznych".

Omawiając metody analityczne, Meumann wypowiada takie o nich zdanie: „Metoda ta, jak widzimy, tak oddziaływa, że uczniowie czytają na pamięć".

„Przyznać trzeba, że tkwi w niej myśl, psychologicznie uzasadniona, albowiem dowiedziono, że człowiek dorosły czyta wyobrażeniami wyrazowemi. Ale czy fakt ten przesądza sprawę, że należy z dziećmi zaczynać od takiego czytania?"

„Dzieci 7 i 9-letnie skłonne są do odgadywania związku w tem, co czytają, po kilku słowach i do fałszowania tekstu subjektywnymi dodatkami".

„Tej skłonności przeciwdziałają metody syntetyczne, zmuszając dziecko, do zwracania uwagi na litery i dokładnego rozpoznawania elementów. Zachodzi więc obawa, czy metoda analityczna, jak wyżej opisana, nie sprzyja skłonności dziecka do fałszowania czytania, ponieważ nie obznajmia dostatecznie z elementami wyrazu. Pozatem taka metoda przedstawia pewne korzyści. Oszczędza dziecku czytanie odosobnionych znaków, które mu później całkiem są niepotrzebne".

„Dalej też przy metodach analitycznych (wzrokowo-wyrazowych) dzieci mają do czynienia z bardziej znanymi elementami, niż przy innych, albowiem wyraz jest dziecku znany głosowo i ze znaczenia. Wreszcie można przypuścić, iż dzieci przy takiej metodzie zabezpieczone są od czytania bezsensowego lub bezmyślnego".

Według dotychczasowych doświadczeń, zdaje się, że dzieci, według metod analitycznych uczone, bardzo szybko poczynają biegle i ze zrozumieniem czytać, ale bardzo niedokładnie.

Przytoczywszy następnie i opisawszy dokładnie długi szereg doświadczeń, czynionych w laboratorjach psychologicznych nad dorosłymi, a także doświadczenia nad dziećmi, poczynającemi dopiero czytać, albo też już czytającemi, Meumann dochodzi do następujących wniosków: „Ponieważ wpływ ćwiczenia i tak nakłania dziecko do ujmowania wyrazu przy czytaniu w całości, natomiast ćwiczenie bynajmniej nie gwarantuje dokładnego przyswojenia sobie elementów, przez stosowanie więc metod syntetycznych typ dorosłych osiąga się wprawdzie wolniej, ale zato owładnięcie elementami jest dokładniejsze. Zatem na podstawie rezultatów doświadczeń uznać jestem gotów wyższość metod syntetycznych nad analitycznemi, atoli z zastrzeżeniem, które wypływa z tego, co następuje".

„Ponieważ akustyczno-motoryczna strona czytania musi być szczególnie dobrze wyćwiczona, to zaleca się analiza głosowa wyrazu przed czytaniem syntetycznem. Byłoby zatem drogą właściwą połączenie tych dwóch metod w ten sposób, żeby zaczynać od szczegółowych ćwiczeń w analizie głosowej wyrazów, które należy wzmocnić przez nauczanie z fonetyki, tak, żeby tej analizie głosowej towarzyszyło wzrokowe rozczłonkowanie danego wyobrażenia wyrazowego. Następnie jednak należy stosować metodę syntetyczną z taką dokładnością i gruntownością, jakgdyby poprzednie ćwiczenia analityczne wcale się nie odbywały. Takie tylko postępowanie gwarantuje dokładne ujmowanie elementów.

„Główne zadanie postępowania analitycznego tkwi w głosowo-motorycznej analizie wyrazów. Jeśli z jednej strony procesy głosowo-motoryczne stanowią nieodzowną cząstkę procesu czytania, a z drugiej strony trudniej się nabywają niż pierwiastek wzrokowy w czytaniu, to musimy im poświęcać najbaczniejszą uwagę. Zadaniem głównem postępowania syntetycznego jest bezwzględne umocnienie przez ćwiczenie wyników analizy; asocjacje poszczególne, które utworzyły się między obrazem wzrokowym litery a głosowo-motorycznym, należy się stapiać na asocjacje ogólne i w ten sposób typ dorosłego wyrobić".

Zatem chodzi o to:

1) żeby uczeń poznał głosy i litery w wyrazie;

2) żeby dokładnie przyswoił sobie elementy, mianowicie rozpoznawał litery i kojarzył je z głosami, których one są znakami;

3) żeby stopniowo uczeń nabywał coraz więcej całych wyobrażeń wzrokowych wyrazów.

„Te ćwiczenia—pisze Meumann—tyczą się technicznej strony czytania. Co się tyczy kojarzenia wyrazów ze znaczeniami, to takie postępowanie będzie najlepsze, które już istniejące kojarzenia między wyrazem głosowo-motorycznym i jego znaczeniem najgruntowniej wyzyska. Bo przez nie dziecko już poznało określającą funkcję wyrazu". Zatem chodzi o to, żeby wyrazy, używane do ćwiczenia, oznaczały to, co już dziecko wie i rozumie, żeby były znane dziecku.

„Wyobrażenie głosowe tak samo nie jest podobne do jego znaczenia, jak znak wzrokowy, i pełni taką samą funkcję symboliczną. Dlatego doboru wyrazów, które mają służyć do uczenia czytania, nie należy dokonywać, jak się to dziś często dzieje tylko ze stanowiska ich łatwości fonetycznej, lecz także mając to na względzie, czy są przedstawicielami samodzielnymi znaczeń; zatem należy rozpoczynać od rzeczowników konkretnych (pospolitego rodzaju), których treść dziecko ma przed oczyma w formie samodzielnych wyobrażeń".

„Nauka czytania musi też być jednocześnie nauką mowy".

Zdaniem Meumanna, naogół wolny postęp w nauce czytania jest bardziej pożądany, niż zbyt szybki. Asocjacje przy pierwszym są pewniejsze i stalsze, niż przy drugim.

O metodach, łączących czytanie z pisaniem, Meumann powiada: „Motoryczny akt pisania kształtów liter posiada podwójne znaczenie: obznajmia dokładniej z kształtami liter wzrokowo i do wyobrażenia tego dołącza wyobrażenie motoryczne. „Pisanie przy pierwszej nauce czytania zmusza dziecko do analizy wyrazów".

Oto co pisze Meumann w doświadczeniach, czynionych nad czytaniem i pisaniem dzieci, przez pedagoga Göbelbeckera, twórcy planu koncentracyjnego na pierwszy rok szkolny. „Z doświadczeń Göbelbeckera wynika, że dzieci

tak przy czytaniu, jak i przy pisnaniokazują wydatne typy w zapamiętywaniu i reprodukcji wyrazów; szczególniej zaś Göbelbecker po raz pierwszy uznał znaczenie zjawiska „momentalnego czytania": niektórzy uczniowie bardzo prędko okazują dążenie do ujmowania wyrazu „jednem" spojrzeniem, co wyraźnie wskazuje na to, że czytanie dzieci posiada naturalną tendencję do unikania dokładniejszej analizy wyrazów".

„Co się tyczy pisania, to Göbelbecker kładzie słusznie nacisk na wielkie znaczenie, jakie posiada rodzaj ujmowania form wzrokowych przez ucznia. Trzeba, żeby uczeń nauczył się zarówno ujmować gotową literę (ewentualnie gotowy wyraz) jako całość, jak też widzieć jej powstawanie, gdy oko jego śledzi wykonywanie ruchów ręki (własnej lub czyjej)".

Oto co pisze sam Göbelbecker w swem dziele o pierwszym roku nauczania o rezultacie swych badań psychologicznych i doświadczenia nauczycielskiego:

1. Dzieci mogą zapamiętać całe obrazy wyrazowe, zanim poznają choćby tylko jedną literę, ale też mieszają jedne z drugimi.

2. Obrazy wyrazowe zapamiętywane są tem łatwiej, im są charakterystyczniejsze i im bardziej się różnią od następujących po nich typów. A im podobniejsze są do siebie obrazy wyrazowe, tem łatwiej bywają one brane jedne za drugie.

3. Wzrokowe i słuchowe podobieństwa zmuszają dzieci do porównywania, tak że same, aczkolwiek z trudem, dokonywają abstrakcji i analizują wyraz na jego elementy. Ponieważ nie zawsze to im się udaje, popełniają błędy: „czytają po łebkach". To też potrzebują koniecznie ćwiczenia w analizie i syntezie, żeby dojść do pewnego, biegłego czytania.

4. Im więcej liter jest w wyrazie, tem czytanie więcej sprawia trudności. Jednozgłoskowe wyrazy z trzema literami czytane są łatwiej, niż dwuzgłoskowe z czterema lub więcej literami.

56. METODY W NAUCZANIU CZYTANIA I PISANIA I ICH ROZWÓJ HISTORYCZNY.

I.

Jak wiadomo, w alfabecie samogłoski nazywają się tak, jak się wymawiają, spółgłoski zaś mają nazwy: b e. c e, e f, k a, t. j. dodawane są do właściwego brzmienia samogłoski dla wygody w wymawianiu. Okoliczność ta wywołała największy błąd, jakikolwiek popełniono w metodach nauczania: wytworzyła sylabizowanie, które od wynalazku druku aż w głąb wieku ubiegłego udręczało ludzkość. Mniemano, że uczeń, zanim może uczyć się czytać, musi przedewszystkiem umieć na pamięć cały alfabet. Uczono z pamięci recytować go z góry na dół i z dołu do góry a, b e, c e, d e — i k s, z e t, i g r e k i t. d. Następowało rozpoznawanie poszczególnych liter w druku.

Gdy już zdawało się, że uczeń wszystkie litery zapamiętał i rozpoznaje, rozpoczynano naukę „składania" na bezsensowych zgłoskach (sylabach), d e, e—d e, d e, o—d o, d e, u—d u i t. p. Następnie już uczono „składać" czyli sylabizować kombinacje zgłosek, t. j. po kilka, bez względu na sens.

Wkońcu zaczynano czytać, a raczej składać czyli sylabizować wyraz, najpierw jednozgłoskowe, następnie dwuzgłoskowe, trzyzgłoskowe, w końcu o więcej jeszcze zgłoskach. Uczeń czytał: d e, o, d o, e m, d o, e m—d o m; u, e l, i, l i, u l i, c e, a, c a - u l i c a. Nic dziwnego, że procedura ta trwała lata całe, a w rezultacie najlepszym uczniowie ze szkół ludowych czytali wprawdzie każdy druk, ale tylko z sylabizowaniem, choćby nawet cichem. Pisanie stanowiło osobny przedmiot, a w szkole ludowej często nawet o niem mowy nie było.

Postępem już było dużym, gdy zaprowadzono tę inowację, że zaczynano od rozpoznawania liter, poczem dopiero uczeń uczył się abecadła na pamięć. Dalszym już postępem było, gdy coraz wcześniej sylabizowano, kombinacje z sensem, t. j. wyrazy, usuwając stopniowo kombinacje bezsensowe. Od „Orbis pictus" Komeńskiego

rozpowszechniały się coraz bardziej elementarze obrazkowe z takim układem: na początku litery w porządku abecadłowym, ale przy każdej z niej obrazek, przedstawiający przedmiot, której nazwa rozpoczynała się od tej litery np. *A*, *a*—anioł, armata, arbuz; *B*, *b*—bęben, beczka, buda; *C*, *c*—cygan, cukier, cyrkiel; *D*, *d*—druciarz, dzwonek, dynia i t. d. Dalej alfabet osobny duży i mały. Następnie już materjał wyłącznie do składania, wyrazy, podzielone kreskami na zgłoski, najpierw dwusylabowe, dalej o więcej sylabach, pewne ustopniowanie według trudności fonetycznych, jeszcze dalej zdania, w końcu czytanki, a właściwie katechizm i pacierze, już bez podziału na zgłoski.

Taki układ posiada elementarz polski p. t. „Elementarz dla dzieci", Warszawa, nakładem Józefa Ungra. Elementarz ten jest jeszcze w obiegu księgarskim, widocznie więc jeszcze w naszym wieku, w wieku wszelkiego postępu i „wojny wszechświatowej", metoda sylabizowania, aczkolwiek bardzo już ułatwiona, znajduje jeszcze stosowanie.

Już wcześnie nauczyciele „postępowi" starali się usunąć abecadłowanie, przechodząc po kilka liter, według ich podobieństwa, poczem już dawali odpowiedni materjał w zgłoskach i wyrazach. Zaczynano łączyć z czytaniem i pisanie, a nie zarzucano sylabizowania, stosowano metody analityczno-syntetyczne, ale z sylabizowaniem. Grupowanie głosek według podobieństwa graficznego, nazywano metodą genetyczną (u, n, m, w, o, a, d, b i t.p.).

Starano się też w różnoraki sposób „osłodzić" dzieciom gorzką pigułkę nauki czytania z abecadłowaniem i sylabizowaniem, stosując przy niej różne gry i zabawy, wypiekano nawet litery z cukru i ciasta. Aliści już od XVI wieku istniało sporadycznie dążenie do zupełnego usunięcia sylabizowania, już wtedy dowodzono, że abecadłowanie i sylabizowanie nie tylko stanowią zbyteczne utrudnienie w nauczaniu, lecz przedewszystkiem grzech przeciw naturze i wszelkiej logice. Uczeń, mając przeczytać d o, czyta d e, o, co jest, oczywiście, nonsensem. Co innego jest nazwa litery, a co innego głos, przez nią wyobrażony.

We Francji już w XVII wieku poczynano skłaniać się do metody sylabowej, którą należy ściśle odróżniać od metody abecadłowania i sylabizowania. Według metody tej uczeń czyta zgłoski doraźnie np. nie de, o—do, en, i—ni, ce, a—ca=donica, jak przy metodzie sylabizowania, lecz: do-ni-ca—donica.

W Niemczech zaś już w XVI wieku zalecano metodę głosową. Polega ona na tem, że przy nauce czytania nie są używane nazwy alfabetyczne, spółgłoski zaś nazywane są tak, jak one rzekomo byłyby wymawiane, gdyby występowały w językach europejskich bez połączenia z samogłoską, więc b', p', r', i t. p. Zatem według modły abecadłowej mamy: be, pe, er; według metody sylabowej spółgłoski nie są ani nazywane, ani wymawiane osobno, a czytają się tylko w połączeniu z samogłoską (oto *o*, dodając ten znak będzie do, czyta się no, bo, ro i t. d, albo: o, a, e, i, u, bo, ba, be, bi, bu, co, ca, ce, cu. do, da, de, du i t. d. do końca spółgłosek); według głosowej zaś uczeń poznaje spółgłoskę oddzielnie, a następnie w połączeniu z samogłoską (b' a ba, c' a ca, d' a da, f' a fa, i t. d. i t. d.).

Nauka czytania może też postępować drogą doraźnego czytania wyrazami, jako metoda wzrokowo-wyrazowa. Metoda wzrokowo-wyrazowa doraźnego czytania wyrazami tak dalece nie jest nowością, że stosowano ją w zamierzchłej starożytności na Wschodzie, pojmując ją, jako mechaniczne wdrażanie pisanego wyrazu. Uczeń w księdze przyglądał się wyrazowi i powtarzał go za nauczycielem—przez niezliczone powtarzanie wyuczał się całej księgi na pamięć. Tą metodą wschodnią nauczył się czytać młody Jezus, jak to pisze Renan w swej książce „Życie Jezusa" (przekł. polsk. Krasnowolskiego). Tak też po dziś dzień uczą czytać po chederach. Zalecał też i stosował podobną metodę Ratke, pedagog niemiecki, w XVII wieku do nauki czytania po niemiecku i po łacinie.

W braku elementarza, na bezludziu, niejedna matka w czasach dawniejszych i dziś jeszcze nauczyła dziecko czytać przez rozpoznawanie liter i zgłosek odrazu w książce w wyrazach, posiłkując się też sylabizowaniem. Znam dwudziestokilkoletnią służącą, którą matka w dzieciństwie

nauczyła w ten sposób czytać na książce do nabożeństwa; czyta ona bardzo biegle. Jest to zatem samorodna metoda analityczno syntetyczna; opracowano ją następnie w wieku ubiegłym metodycznie-naukowo.

W XVII wieku Komeński daje w swym „Orbis pichus" (Świat malowany) pewien początek metodzie obrazkowo-wyrazowej i doraźnego czytania wyrazami. Dziecko, nie umiejące jeszcze czytać, wertując jego „Świat malowany", miało zwracać uwagę na napisy przy obrazkach. „A gdy tym sposobem przewertuje całą książkę, niepodobna, żeby się czytać nie nauczyło, a jeszcze, co jest uwagi godniejszem, bez długiego i uprzykrzonego sylabizowania, które wcale dla dzieci niepotrzebną jest męką i bez czego można się wyśmienicie obejść. Częste albowiem powtarzanie pomienionego sposobu, przy obszernem do każdego obrazka rzeczy opisaniu, sprawi w niem nawyknienie do dobrego czytania".

Zaczątkiem metody analitycznej czyli wzrokowo-wyrazowej, oraz doraźnego czytania wyrazami była metoda, którą w końcu XVIII w. stosował w Niemczech Gedike (r. 1791).

Uczeń miał przed sobą tylko wyrazy, porównywał z sobą, zapamiętywał, nie sylabizował, nie głosował, nie czytywał też doraźnie oddzielnych zgłosek, lecz czytał doraźnie odrazu całe wyrazy. W elementarzu Gedikego podawane są same wyrazy z takiem unaocznieniem, że każda nowa litera lub kombinacja głosowa uwydatniona jest czerwonym drukiem (np. ul, całość czerwonym drukiem, ule, tylko *e* na czerwono i t. d.). Metoda ta wzbudziła pewne zainteresowanie, stosowana była i w Polsce, ale w praktyce okazała się zbyt trudna do przeprowadzenia, nie wiąże się też z dalszym rozwojem metody nauki czytania.

Daleko znaczniejszą rolę odegrała wznowiona i odświeżona metoda głosowania.

II.

Od ostatniego dziesiątka wieku XVIII i w dwóch pierwszych dziesiątków wieku XIX odżyło w Niemczech głosowanie, jako podstawa różnych metod nauki czytania.

Zrazu metoda głosowania kroczyła drogą praktyczną (Falz), następnie jednak powstały metody syntetyczne i analityczne, o podkładzie pozornie ściśle naukowym, powołujące się na dzieje rozwoju kultury, rzekomo oparte na fizjologji i fonetyce, a w istocie dziwaczne i torturujące dzieci (Wittmer, Stephani, Krug, Olivier). Dosyć powiedzieć, że dzieci przed rozpoznawaniem liter „głosowały" z pamięci wyrazy, zdania, powiastki całe, tylko słyszane, uczyły się alfabetu głosowego, rzekomo naturalnych brzmień głosek i dziwacznych ich nazw, uczono fizjologji mowy i fonetyki i t. p. Były to metody tak skomplikowane, że wymagały bodaj więcej jeszcze czasu do nauki, niż zwyczajne sylabizowanie i abecadłowanie. Scharakteryzował je dosadnio nasz Trentowski w drugim tomie swej „Chowanny", wykazując ich błędne założenie pedagogiczne i opisując ich dziwactwa, a w zakończeniu tak pisze:

„Wszystkie te metody są niedostateczne i nienaturalne, bo wymagają rzeczy niepodobnej. Jakim sposobem wymówić b, c, d, f, g i k tak, żeby żadnej samogłoski przy nich nie słyszeć? Byłem nieraz świadkiem tego głosowania liter i wyznać muszę, że nie wiedziałem, czyli śmiać się z tej komedji niemieckiej trzeba lub też mieć litość nad niemieckiemi dziećmi. Ileż tu pisku i syku, aż uszy bolą, a przecież wyjąwszy *s*, *sz*, *f*, *w* żadnej spółgłoski należycie oddanej nie słyszałem. Spółgłoska jest właśnie dlatego spółgłoską, że jej bez innej głoski, t. j. bez samogłoski wymienić niepodobna. Niemcy wymagają tu więc rzeczy niepodobnych i znajdują się w błędzie".

„Rzeczy widzialne głębsze robią na dzieci wrażenie, niż rzeczy słyszane". „Rzeczy widzialne łatwiej dzieci poznać mogą, niż to, co tylko sobie myśleć mogą". „Czytać można nie uchem, lecz okiem, nie na basetli, ale na książce, tablicy, papierze".

Prawdopodobnie byłaby cała metoda głosowa utknęła w drodze swego rozwoju i utonęła w niepamięci ludzkiej, gdyby nie otrzymała sukursu w innej metodzie.

III.

Przed wynalezieniem druku oczywiście rozpoczynano naukę czytania od czytania pisma. Od wynalazku druku uważano pisanie za coś trudniejszego od samego czytania i mniej potrzebnego; uczono przedewszystkiem czytać druk, a tylko po miastach istniały specjalne szkoły pisania i rachunku (Schreib und Rechenschulen) dla kupców i przemysłowców, którzy oczywiście bez sztuki pisania obywać się by nie mogli. Atoli we Francji utrzymały się jeszcze w zamkach rycerskich w wieku XVI, aż po XVIII, w Hiszpanji podobno jeszcze dłużej, dawne sposoby nauki czytania przez pisanie (kalkowanie); tak się nauczył czytać Montaigne. W krajach tych w XVII i XVIII wieku objawiało się po miastach dążenie do łączenia nauki czytania z pisaniem, w Niemczech zaś o niej było głucho. Dopiero w latach 1817 – 19 pedagog niemiecki Graser, stworzył metodę, rozpoczynającą naukę czytania od pisania.

Atoli metoda jego nie mniej była dziwaczna i nie mniej torturowałaby dzieci, gdyby się do niej stosowano, jak metody głosowe. Dzieci miały najpierw rozumieć znaczenie pisma, w tym celu miały same wynajdywać znaki do porozumiewania się listownego. Wmawiał, że litery alfabetu łacińskiego stanowią odtwarzanie narządów mowy przy mówieniu, wykładał dzieciom dzieje kultury (powstawanie pisma), fizjologję mowy i t. p.

Rozumie się, że i ta metoda nie mogła mieć powodzenia w praktyce. Znaleźli się jednak niezadługo praktycy nauczania, którzy filozoficzną metodę Grasera uczynili zdolną do użytku. Wytworzyła się metoda nauki czytania na podstawie pisania, później dopiero poczynano uczyć czytać druk i pismo jednocześnie. Otóż praktycy nauczania uprościli metody głosowania i czytania na podstawie pisania i złączyli je z metodą genetyczną (porządek liter według ich podobieństw graficznych), jako jedną metodę (Schreiblesemethode), która ostatecznie usunęła ze szkoły niemieckiej sylabizowanie i należy tam jeszcze do najbardziej rozpowszechnionych. Jest ona syntetyczna i długo jeszcze zachowywała tradycje metod głosowych i odnawiała je pod mianem „metod fonetycznych".

w licznych, długich i niepotrzebnych ćwiczeniach ustnych. Jednakże czyniono pisanie i głosowanie podstawami także metod analityczno-syntetycznych, a wzrokowo-wyrazowe opierano na pisaniu.

IV.

Za twórcę metod analityczno-syntetycznych uchodzi Francuz Jacotot (1780—1840), pedagog wielce oryginalny i pomysłowy, aczkolwiek często paradoksonalny. On pierwszy też stworzył koncentrację w nauczaniu ogólnem, najściślejszą, jaka tylko być może. Wszystkich nauk—czytania z pisaniem, gramatyki, stylistyki, historji, geografji, astronomji wszystkiego uczył z jednej książki a była nią znana powieść dla młodzieży—Fenelona—Telemak.

Najpierw jednak uczył samego czytania i pisania, a to w ten sposób: Nauczyciel czytał wyraz za wyrazem tekst książki, uczeń za nim powtarzał, patrząc na te wyrazy i uczył się je rozpoznawać. Po ukończeniu zdania następowała ścisła analiza wyrazów na zgłoski, a zgłosek na litery (z nazwami abecadłowemi i z sylabizowaniem). Uczeń rozpoznawał litery w druku, a następnie uczył się je pisać. Metoda Jacotota w latach 1818—1840 cieszyła się wielkiem powodzeniem, szczególniej w Szwajcarji i w Niemczech. Choć przy odpowiedniem stosowaniu metody uczeń średnio uzdolniony jeszcze przed ukończeniem pierwszego rozdziału obszernej powieści już czytał i pisał, to jednakże treść książki, całkiem nieodpowiednia dla dzieci siedmioletnich, skłoniła pedagogów do zmodyfikowania metody. Układano powiastki, które zawierały w sobie cały materjał pierwszej nauki czytania. Następnie od powiastek, jako punktu wyjścia, pedagodzy niemieccy przeszli do wyrazów pojedyńczych, zawierających ten materjał. Powstała metoda wyrazów podstawowych, wspomniana już wyżej.

V.

Koło połowy wieku ubiegłego grono nauczycieli szkół miejskich w Lipsku głosiło poglądy, bardzo podobne do haseł dzisiejszego modernizmu w nauczaniu. Żądano

zwolnienia rygoru szkolnego, stosowania się do potrzeb i natury dziecka, rozpoczynania nauki od swobodnych rozmów między nauczycielem a uczniami, zajmujących opowiadań. Nauka czytania powinna rozwijać się stopniowo z pogadanek od całych wyrazów, oznaczających przedmioty, o których toczyła się poprzednio rozmowa. Pod wpływem tych prądów i Jacotota Kremer ułożył metodę obrazkowo-wyrazową. Przedmioty, interesujące dzieci, miały być rozpatrywane na obrazach ściennych i omawiane w pogadankach, a ich nazwy analizowane głosowo i graficznie. W ten sposób uczniowie uczyli się czytać.

Vogel, również w Lipsku zamieszkały, uzupełnił i opracował teoretycznie i praktycznie metodę Kremera, a w roku 1843 wyszedł jego elementarz, pierwszy według metody wyrazów podstawowych. W elementarzu tym znajdowały się obrazki, przedstawiające przedmioty najbliższego otoczenia, a przy nich nazwy przedmiotów pismem, t. j. wyrazy podstawowe. Nauczyciel rysuje przedmiot, przedstawiony na obrazku w elementarzu, w najpierwotniejszych zarysach, uczniowie go naśladują, poczem nauczyciel pisze wyraz podstawowy obok ilustracji na tablicy, znów uczniowie go naśladują, t. j. piszą odrazu cały wyraz, w końcu następuje analiza wyrazów i pisanie pojedyńczych liter. Na podstawie wyrazu podstawowego uczniowie czytają i piszą inne wyrazy. Przedmioty wyrazów podstawowych mają być omawiane w stosownych pogadankach.

Założenie metody jest jasne—miały kojarzyć się ze sobą wyobrażenie rzeczy, sama rzecz i rzecz w rysunku; wyobrażenie głosowe jego nazwy z wyobrażeniem graficznem tej nazwy, t. j. wyrazem w piśmie. Uczeń uczy się czytać przez analizę i syntezę, poznając litery i głosy w wyrazach. Już w bardzo szybkim czasie metoda Vogla poczęła się przetwarzać, powstawały secesje. Pisownia niemieckiego rzeczownika przez dużą literę początkową sprawiała dużo trudności w nauczaniu, a jeszcze zaś bodaj większą stanowiło pisanie odrazu całych wyrazów. Ze względów graficznych nadawały się często takie przedmioty, które trudno było narysować; co nadawało się do pogadanek, nie nadawało się do ustopniowania nauki czytania i pisania.

albo też do rysunku, a i na odwrót. Poczęły wychodzić elementarze z rzeczownikami pisanymi małemi literami, zalecano też pisanie liter pojedyńczych przed wyrazem podstawowym. Niektórzy uważali rysunek w łączności z pisaniem za zbyteczny, ponieważ sam obrazek w elementarzu unaoczniał stosunek rzeczy do ilustracji, a nazwy jej głosowej do graficznej. Wprowadzono obok pisma druk, a nawet stawiano druk przed pismem.

Jedni odrzucali pogadankę przy nauce wyrazów podstawowych, inni stawiali ją na pierwszem miejscu. Niektórzy, żeby nie obrażać pisowni, a nie tamować ustopniowania materjału graficznego, dawali inne części mowy, jako wyrazy podstawowe, wyprowadzali je zaś z pogadanek; herbartyści ze swoich bajek, zwolennicy obrazów grupowych z treści tych ostatnich. Stało się zwyczajem w nowych elementarzach niemieckich, że miejsce przedmiotu pojedyńczego zajmuje w ilustracji grupa, a wyrazy podstawowe znajdują się w związku z czynnościami lub wydarzeniami, przedstawionemi na obrazku. Grupy bywają z sobą ściśle złączone myślowo, jako ilustracje do opowiadań i pogadanek, ze sobą powiązanych, albo też są luźne, ułożone tylko ze względu na materjał głosowy i graficzny w ćwiczeniach.

Ponieważ przy ogólnym prądzie do sutego ilustrowania podręczników, nawet syntetycznie ułożone elementarze posiadają ilustracje grupowe, bajecznie kolorowane, na pierwszy rzut oka trudno odróżnić w nich ułożone analityczno-syntetycznie od syntetycznych. Pojawiają się też elementarze według metody wzrokowo-wyrazowej. Moderniści, acz wrogo usposobieni dla elementarzy, sami je jednak układali. Układali elementarze „impresjonistyczne" w ilustracji, „umiejscowione" co do treści, a wzrokowo-wyrazowe co do metody.

Już prawie przez cały wiek XIX stosowano w Niemczech „przyrządy do czytania"; prowadzono naukę czytania druku, a także pisma na literach ruchomych, zresztą przy metodzie na podstawie pisania nauczyciel cały nowy materjał pisze na tablicy. Elementarz służy tylko uczniowi do wprawy w czytaniu z książki i wzoru pisania w domu, oraz też do „oglądania obrazków", nauczycielowi zaś jako przewodnik w nauczaniu. Otóż w ostatnich czasach

niektórzy pedagogowie wypowiadali wojnę nie tylko „bajecznym ilustracjom", ale też elementarzowi w ogólności, sądząc, że nauczyciel może się bez niego obejść, mając przyrząd do czytania, a własną rękę do pisania, jako też do rysunku, uczniowie zaś mogą sami ilustrować co trzeba.

Metoda głosowa wciąż utrzymuje się w Niemczech, tylko że jedni uprawiają analizę ustną wyrazów przed rozpoczęciem nauki właściwej dłużej lub krócej, inni zaś tylko przy czytaniu i pisaniu. Bardzo jeszcze niedawno temu pojawiła się metoda bardzo zbliżona do dawnej głosowej, t. zw. fonetyczna, nawet z wykładem fizjologji i fonetyki, zupełnie jak przed stu laty. Ścisła metoda wyrazów podstawowych Vogla nie wygasła jeszcze, pojawiają się jeszcze elementarze według niej ułożone, choć rzadko. Wytworzyła się też z niej nowa secesja, metoda wyrazów podstawowych z rysunkiem ale bez głosowania, nawet bez elementarza. Uczniowie rysują na kartkach zarysy znanych przedmiotów i wypisują pod nimi ich nazwę, nie umiejąc jeszcze czytać i pisać, właściwie „malują", kreślą, zresztą, jak przy dawnej metodzie wyrazów podstawowych. Rysunki ścierają się, zostają napisy. Uczniowie pamiętają, co te napisy oznaczały, porównywują je, analizują i wkońcu jakoby nauczą się czytać, o czem jednak Meumann, wspominając o tej metodzie, mocno powątpiewa.

VI.

Jak to zaznaczyliśmy wyżej, Francuzi skłaniali się oddawna do metody doraźnego czytania zgłoskami. I obecnie po usunięciu sylabizowania zastąpiło je prawie wyłącznie czytanie doraźne zgłoskami, o ile nie występuje metoda doraźnego czytania wyrazami, a nawet przy niej, zdaje się, nie obywają się bez tablic sylabowych.

Mamy przed sobą elementarz francusko-szwajcarski, prześlicznie ilustrowany: odrazu wyrazy, liter pojedyńczych niema, zdania prawie od początku, treść zajmująca, wyłącznie z życia dzieci, czytanki bardzo wcześnie, niemal od pierwszych lekcji. Wszystko to jest, a jednak w końcu elementarza znajdują się sakramentalne tablice zgłoskowe, elementarz bowiem przeznaczony jest w części

do nauki domowej, a jak przypuszczają autorowie, w domu może nie być niezbędnych do nauki tablic sylabowych. Mimo bowiem nowe metody po dziś na ścianach klasy elementarnej rozwieszone są tablice sylabowe, które dawniej służyły do sylabizowania, dziś zaś są stosowane do ćwiczenia w doraźnem czytaniu trudnych zgłosek (ont, eaux, ais i t. p.).

Jeśli pisownia francuska przedstawia dużo trudności, to angielska jeszcze większe, ale właściwością tego języka jest ogromne mnóstwo wyrazów jednozgłoskowych. Stąd to z jednej strony powstawały w Anglji bardzo skombinowane metody fonetyczne w czytaniu, z drugiej zaś w Anglo-Ameryce rozrosły się metody wzrokowo-wyrazowe. Tablice sylabowe stanowią w języku angielskim również tablice wyrazowe, a mając takie mnóstwo wyrazów jednozgłoskowych łatwo z nich tworzyć zdania do unaocznienia i zapamiętania podobieństw w wyrazach bez szczegółowego rozbioru na litery.

VII.

Od czasów zabawiającego nauczania, propagowanego przez Fenelona, stosowano różne zabawki i środki, ułatwiające naukę czytania: loteryjki, czcionki drukarskie do składania wraz z maszynką do odbijania i t. p., z nich też powstał środek poważniejszy—litery ruchome, przyrząd do czytania.

W ostatnich czasach środki zabawkowe bywają znów zalecane, ale już z zasady metodycznej, psychologicznej, jako przyrząd naukowy i czynnik pracy. Wspomniany wyżej system Montessori obejmuje także naukę czytania, choć zupełnie przedwczesną dla dzieci czteroletnich i pięcioletnich, stanowiących kontyngens „domu dziecięcego".

Materjał dydaktyczny na pierwszym stopniu pisania stanowią metalowe figury geometryczne, które wchodzą do odpowiednich otworów w płytce metalowej. Dzieci wyjmują z płytki owe tabliczki różnego kształtu i na podłożonym papierze obrysowują dany kształt w pustej przestrzeni płytki, poczem otrzymany kontur barwią kredkami: jest to ćwiczenie wstępne dla ćwiczenia mięśni ręki. Dalszy materjał dydaktyczny, to ruchomy alfabet

drewniany i tekturowy, oraz tablice z wymalowanemi literami. Dzieci poznają kształt liter zapomocą trzech zmysłów: wzrokowego, dotykowego i mięśniowego. Następnie przechodzi się do nazywania, wymawiania i utożsamiania liter, a zaraz potem do układania najprostszych wyrazów zapomocą alfabetu ruchomego. Ostatnim stopniem nauki jest sam już akt pisania, który u dzieci czteroletnich następuje po 4—6 togodniach nauki, a u dzieci pięcioletnich najwyżej po 4 tygodniach. Dzieci czteroletnie po 2 i pół miesiącach nauki piszą za dyktandem w zeszytach.

„Dopiero po wyuczeniu pisma, następuje nauka czytania, która odbywa się w „domach dziecięcych" w formie zabawy - loteryjki. Trzeba odczytać jakąś kartkę, ażeby odpowiedni otrzymać przedmiot lub ściśle wykonać polecenie, dane nauczycielce piśmiennie na kartkach. Dzieci odczytują te kartki po cichu, a o prawidłowości odczytywania sądzi się z wykonywanych przez dzieci czynności. Elementarzy nie używa się, a zamiast nich co najwyżej tablice obrazkowe z podpisami".

Jak już wspominaliśmy, metodę pisania według systemu Montessori stosowano w szkołach monachijskich pod zarządem Kerschensteinera. Ćwiczenia te miały na celu zaprawiania ręki. Do dalszych już ćwiczeń służył przyrząd do składania według alfabetu pisanego. Dzieci odczytywały kształty liter na linjowanym papierze lub nielinjowanych tabliczkach szyfrowych. Następnie dzieci pisały litery na tablicach klasowych. Wkońcu następowało pisanie wyrazów na tabliczkach szyfrowych. Poczem rozpoczynała się nauka czytania druku na literach ruchomych, później z elementarza.

Wetekamp zaczyna od ustnych ćwiczeń głosowych. Nauka czytania rozpoczyna się od dużych liter, a układają się one na patykach. Po przejściu alfabetu każde dziecko otrzymuje skrzynkę z literami, dużemi i małemi, na kartkach tekturowych, drukiem jak najbardziej uproszczonym. Introligator wyrabiał te skrzynki z pudełek od zapałek, które dzieci zbierały i przynosiły z domu. Z tabliczek dzieci układały wyrazy według wzoru, za dyktandem lub z pamięci. Wykonywały też ćwiczenia, polegają-

ce na zmianie liter w ułożonym wyrazie, np. zamiast T i s c h – F i s c h.

Zaczyna więc Wetekamp od druku. Materjału do składania dostarcza przebieg nauczania. Układają się nowe czytanki już w początkach, w związku z robotami ręcznemi, pogadankami, opowiadaniami nauczyciela. W ten sposób opracowany materjał drukuje się na ręcznej prasie drukarskiej, a każdy z uczniów otrzymuje egzemplarz. Nad każdą czytanką pozostawione jest wolne miejsce, w którem uczeń może umieścić ilustrujący ją rysunek. Dopiero kiedy, zdaniem Wetekampa, wzmocniły się dostatecznie mięśnie rąk u dzieci, mogą one rozpoczynać naukę pisania.

W ten sposób Wetekamp rozwiązuje zagadnienie od czego zaczynać naukę: od samego czytania druku, czy też od pisania, w połączeniu z drukiem lub bez niego. Za pismem przemawia bowiem to, że dziecko czynne jest przy pisaniu, oraz wyobrażenia liter i wyrazów lepiej wdrażają się w pamięci, że działa nie tylko zmysł wzroku, ale dotyku, przeciw niemu zaś mówi słabość i niewyćwiczenie ręki u dziecka, rozpoczynającego naukę szkolną. Trzeba bowiem mieć na uwadze, że w Niemczech rozpoczynają naukę szkolną dzieci sześcioletnie.

Nadto przy metodzie Wetekampa cały materjał językowo-pojęciowy jest jednolity i daje się zastosować do warunków miejscowych.

57. METODY I ELEMENTARZE POLSKIE.

Nie ustępowała Polska Zachodowi w dziedzinie elementarza, przeciwnie, wyprzedzała go kilkakrotnie o wiele.

Elementarze obrazkowe, oraz różne metody „zabawiające", mające osładzać mękę sylabizowania pojawiały się u nas nie później niż, na Zachodzie. W wieku ubiegłym miały też elementarze ułatwiające swe cechy odrębne. Polyglotyzm nasz, w części dobrowolny, w części przymusowy, cechują przez połowę XIX wieku wciąż pojawiające się elementarze w 2, 3, nawet 4 językach. Charakterystyczne były w zaborze rosyjskim elementarze przemycające historję Polski, oraz katechizmy i książki do

nabożeństwa dla Litwy i Rusi, przemycające elementarz— bo wolny był tam język polski w praktykach religijnych, ale srogo zabroniony w nauczaniu, nawet domowem. Tłómaczy to też dlaczego do wojny jeszcze pojawiały się u nas elementarze według metody sylabizowania, przeznaczone bowiem one były dla przygodnych „podziemnych", a niekompetentnych nauczycieli, którzy, nauczywszy się czytać przez sylabizowanie, inaczej uczyć by nie umieli.

Była to smutna karta w dziejach naszego elementarza, weźmy jasną.

Nauka elementarza stanowiła przedmiot bacznej uwagi w pracach członków Towarzystwa do ksiąg elementarnych, wyłonionego z Komisji Edukacji Narodowej. Zajmują się nią w swych pismach ks. Popławski: „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej", ks. Kamieński: „Edukacja obywatelska" i Franciszek Bieliński: „Sposób edukacji w XV listach opisany"; ks. Kopczyński i ks. Piramowicz opracowali elementarz, wydany przez Komisję Edukacji Narodowej.

Mała książeczka, na bibulastym papierze, egzemplarz dobrze zachowany. Rok 1787. Tytuł: „Elementarz dla szkół parafjalnych i narodowych, zawierający: I Naukę pisania i czytania. II Katechizm. III Naukę obyczajową. IV Naukę rachunków. Pierwszy raz wydany".

Jest to elementarz Komisji Edukacyjnej. Zajmuje nas wyłącznie nauka pisania i czytania. To nie przypadek, że w tytule wbrew zwyczajowi, i dziś ustalonemu, pisanie postawione jest przed czytaniem—autor (Kopczyński czy Piramowicz) opiera naukę czytania na pisaniu.

Nauka zaczyna się od tego, że nauczyciel pisze na tablicy wyraz ojciec, według ówczesnej pisowni i w ten sposób:

oyciec
o
y
c
i
e
c

Uczniowie przyglądają się wyrazowi, napisanemu w linji poziomej, wymawiają go za nauczycielem, następnie roz-

patrują z nim głoski w linji pionowej, dalej uczą się je pisać, przepisują też cały wyraz o y c i e c. Następny wzór, w tenże sposób ułożony, zawiera raz jeszcza „oyciec" i nowe wyrazy: m a t k a, s i o s t r a. Uczniowie porównywują i przepisują wyrazy, rozpatrują litery, uczą się rozpoznawać je i pisać. Dalsze „wyrazy podstawowe" ł a r a, x i ą d z, B ó g, k r ó l, p a n, s ł u g a, c h l e b, m i ę s o, w o d a. Metoda wciąż ta sama: dzieci uczą się liter w wyrazach, uczą się je pisać i rozpoznawać, ale też rozpoznawać wyrazy, lecz tylko w całości i bez stosowania do innych wyrazów, co już z tego widać, że w drugim wyrazie podstawowym niema ani jednej litery, występującej w pierwszym. Dzieci znają już alfabet. Do dalszych ćwiczeń służą wyrazy: s ą s i a d k a, b ę b e n e k, t o p ó r, g ł ą b i t. d., poczem dzieci uczą się abecadła, napisanego na tablicy. Dalej—liczebniki wraz z cyframi arabskiemi i rzymskiemi. Uczniowie dotąd nauczyli się tylko pisać i rozpoznawać głoski, ale składać ich w wyrazy nie umieją, rozpoznają tylko wzrokowo wyrazy, podane we wzorach. Składać uczą się przez sylabizowanie, jednakże niezupełnie na dawną modłę, lecz bardzo systematycznie, na pomysłowo ułożonych tablicach.

Dalej autor wraca do wyrazów podstawowych od początku, uczniowie mają je analizować, sylabizować i rozkładać na głoski. Jeszcze dalej mamy zdania, które uczniowie mają czytać doraźnie. Autor przestrzega, żeby nauczyciel zwracał uwagę na czytanie poprawne, z właściwą intonacją, oraz starannie poprawiał wady wymowy.

Widzimy:

1. Nauka czytania opierała się na pisaniu, bez poznawania druku w początkach.

2. Uczniowie uczą się rozpoznawać litery (spółgłoski z nazwami alfabetycznemi) analitycznie w wyrazach.

3. Uczą się rozpoznawać pewną ilość wyrazów „na oko", zanim umieją czytać w właściwem znaczeniu tego wyrazu.

Zatem stosowana była metoda analityczna na podstawie pisania, a także metoda unaoczniająca, wzrokowo-wyrazowa. To, że uczono właściwie czytać-składać przez sylabizowanie, nie czyni ujmy metodzie, był to haracz

złożony tradycji, zwyczajowi; autor nie wyobrażał sobie, żeby można nauczyć gruntownie czytać bez sylabizowania.

Ale pozatem jak bardzo nasz elementarz wyprzedza swe czasy widzimy z dat: Gedike wydał swój elementarz według metody wzrokowej, unaoczniającej w r. 1791, pierwszy elementarz według metody Grasera, zastosowany do praktyki nauczania (Schreiblesemethode) wyszedł w r. 1826, elementarz Vogla (według metody wyrazów podstawowych) w r. 1843. Aczkolwiek co do metody na podstawie pisania Francuzi i Hiszpanie wyprzedzili autora „Elementarza" to jednak autor jego pod innymi względami jest tak samoistny, że mógł i pod tym względem być niezależnym, nie wiedzieć o swych poprzednikach.

Nie jest metoda „Elementarza" metodą wyrazów podstawowych według późniejszej koncepcji niemieckiej, bo nie stosuje jak ona od początku obok analizy i syntezy, nie jest metodą Gedikego, bo stosuje ścisłą analizę wyrazu na głoski, gdy przy tamtej rozpatrywane są te ostatnie tylko w wyrazie, nie jest dzisiejszą metodą amerykańską, wzrokowo-wyrazową, gdyż wyrazy nie są grupowane według podobieństwa graficznego dla porównywania — dla analizy cichej (bez udziału nauczyciela), lecz umieszczone obok siebie raczej dla ich znaczenia przedmiotowego (ojciec, matka, rodzina, król, ksiądz i t. d. podstawy społeczne, woda, chleb i t. p. czynniki realne życia), oczywiście też nie jest niemiecką Schreiblesemethode, ale stanowi jakby zaczątki wszystkich przyszłych metod niemieckich, poza metodą głosowania.

Jeszcze przez lat kilkadziesiąt wychodziły w Polsce elementarze według metod „postępowych", zapożyczonych i własnych. Elementarz według metody Gedikego wychodził w opracowaniu polskiem dwa razy, za rządów pruskich w Warszawie (1802 r.) i następnie w Wilnie (1816 r.). Bandkie wydał we Wrocławiu przy elementarzu czytanki w rodzaju pogadanek Rochowa, przewyższają jednak swój pierwowzór tem, że wprowadza do nich czynniki estetyczne i uczuciowe (wyjątki z literatury, podania ojczyste 1803 r.).

Ks. Krajewski w Krakowie ułożył elementarz według metody na podstawie pisania łącznie z rysunkiem (1790 r.).

Ks. Wolski wydał w Warszawie przepisy do swego elementarza, w tymże roku wydanego, w którym podaje wskazówki, mogące i dziś być stosowane, a stosuje jakby metodę wyrazów podstawowych (z pogadankami, a jakże!) na podstawie pisania i z analizą głosową wyrazów, stosował też litery ruchome (r. 1811).

Elementarze te miewały po kilka i kilkanaście wydań (elementarz Komisji 19), widocznie znajdowały rozpowszechnienie, jednakże metody rutynistyczne, „sylabizujące", wzięły w Kongresówce ostatecznie górę, ale jeszcze w r. 1831 wychodzi w Warszawie elementarz, przy którym miała być stosowana metoda, według której nauczyciel pisał na tablicy Zdrowaś Marja, przyczem każdy wyraz był rozbierany na głoski; była to metoda jakby Komisji Edukacyjnej i zarazem jakby Jacotota.

Autor „Chowanny" (1842 r.), oświetliwszy krytycznie niemiecką metodę głosowania, usiłuje stworzyć nową w tych słowach:

„Nieraz zastanawiałem się, jak tu zaradzić złemu: doszedłem wreszcie do własnej metody. Jakim sposobem? Za pomocą następnego rozmyślania. Biorąc ściśle, znajdują się do dziś dwie tylko nauki czytania metody: stara głoskująca i nowa głosująca. Pierwsza jest empirycznej, druga spekulacyjnej natury, jedna jest ostatecznością względem drugiej. Musi tedy koniecznie znajdować się trzecia metoda, będąca obydwu powyższych jednością. Ta jedynie może być prawdziwą. Błędem empirycznej metody zgłoskowania jest, że wymawia spółgłoski fałszywie: b e, c e, d e, e f, g e, h a i k a zamiast b, c, d, f, g, a błędem metody spekulacyjnej głosowania, że pragnie spółgłoski bez samogłosek głosować, co jest oczywistem niepodobieństwem. Niemcy wpadli tu z jednej ostateczności w drugą. Ponieważ tedy spółgłoski wymawiać czyli głosować się nie dają, więc ich nie wymawiaj, nie głosuj. To prosta metoda nauczania czytać. Nie jest atoli metoda Trentowkiego tak bardzo znów „prosta". Uczeń miał najpierw poznawać samogłoski, a następnie kolejno od a do zet wszystkie złożone sylabowe (b - be, bo, bu, ba, by i t. d., d — da, do, du, i t. d., k — ka, ko i t. d., z — za, zo, i t. d., ab, ac, ad i t. p., an, am, az i t. p.), potem spółgłoski złożone w tenże sposób. Dopiero po tych mo-

zolnych ćwiczeniach uczeń rozpoczynał naukę czytania wyrazów.

Ewaryst Estkowski w Poznańskiem stosował „metodę czytania" Trentowskiego do praktyki, przechodząc jaknajwcześniej do wyrazów. Pod wpływem jednak niemieckim czynił pewne ustępstwo dla metody głosowej i ostatecznie ugruntował w Poznańskiem elementarz według Schreiblesemethode. Pod tymże wpływem ustaliła się ta metoda ostatecznie i w Galicji od czasu rządów autonomicznych.

W naszej „Kongresówce" po długim zastoju pojawiły się dwa elementarze dla nas epokowe: A B C Jeskiego (r. 1874) i Elementarz Promyka (r. 1871).

Pierwszy ułożony według wzorów poznańsko-niemieckich i przeznaczony z góry do użytku szkół. W pierwszym wydaniu tego elementarza stosowany był w początku tylko druk, w następnych połączono pismo z drukiem metoda: „ściśle głosowa". Drugi ułożony był według metody własnej autora, zbliżonej do „metody czytania" Trenkowskiego, bo sylabowej (bez sylabizowania), a przeznaczony pierwotnie dla nauki dorosłych analfabetów, znalazł jednak wstęp do szkół. Niezadługo po tem elementarzu Promyk (Konrad Prószyński) wydał obrazową metodę do nauki pisania, podręcznika dla samouków, pragnących po przejściu „Elementarza" Promyka, tylko z drukiem, nauczyć się także pisać. W dalszych wydaniach Elementarz przyjął metodę łączenia druku z pismem, a obrazowa nauka stała się elementarzem dla szkół z metodą, zbliżoną do metody wyrazów podstawowych. Zarówno Jeske, jak i Promyk rozpoczynają naukę od samogłosek.

Pierwszy unaocznia wymowę samogłosek obrazkami, przedstawiającymi przedmioty, których nazwy zaczynają się od danych samogłosek, drugi w obrazowej nauce tak samo, a także przez głowę ludzką, ilustrującą skład ust przy wymawianiu danej samogłoski, zaś w Elementarzu tylko jedną ilustracją—do *a*, pozatem różnym drukiem i ugrupowaniem liter. Przy spółgłoskach obrazki unaoczniają u Jeskego tylko litery początkowe jej nazwy (nos, nać — *n* — kiedy *s* i *ć* jeszcze nie występują

w ćwiczeniach, u Promyka zaś cały wyraz (ul — u l, baba — b a b a, bat — b a t i t. d.).

W Elementarzu Promyka punkt wyjścia stanowi druk, w Obrazowej nauce – pismo (prostopadłe). W pierwszym ustopniowanie jest na ogół dosyć ścisłe, w drugim zaś niema go wcale, a nic to dziwnego, zważywszy, że Obrazowa nauka przeznaczona była pierwotnie dla osób, umiejących już czytać, a mających się uczyć tylko pisać.

Obie książki Promyka zasługują na największe uznanie, jako podręczniki dla dorosłych; są w tym kierunku wprost niezrównane, aliści do użytku szkolnego Obrazowa nauka stanowczo nie jest odpowiednia. Elementarz może być dla szkół wiejskich odpowiedni, ale rażą w nim brak wszelkiego usiłowania zainteresowania dzieci i stosowania się do ich poziomu umysłowego, oraz wyrazy trywjalne, jako też szeregi luźnych sylab przy każdej nowej literze, zmieniły się bowiem i wzrosły wymagania pedagogiczne. Zestarzał się i „Jeske“; atoli i do dziś dnia jest najwięcej „p o d r ę c z n i k i e m“ ze wszystkich elementarzy polskich i najwięcej zawiera materjału do pierwszej nauki czytania.

Elementarze Jeskego i Promyka wydały liczne potomstwo. Cały szereg elementarzy przypomina to jednego, to drugiego więcej, przeważa jednak metoda głosowa, Jeske, w niektórych stosowane są obie metody — głosowa i sylabowa. Wyróżnia się dodatnio elementarz Thomasa.

III.

J. Kamiński już w r. 1863 ogłosił drukiem broszurę „O sposobach uczenia czytać, a w szczególności o metodzie doraźnego czytania”, w której tak nazywa metodę czytania Trentowskiego, nazwaną też przez historyka elementarza polskiego, Zarańskiego, „metodą polską”. Kamiński, metodę doraźnego czytania zgłoskami opiera na pisaniu i znakomicie modyfikuje do praktyki.

Henryk Wernic nazywa metodą doraźnego czytania, wszelką metodą bez sylabizowania. Albowiem w r. 1884 wydał elementarz według metody wyrazów podstawowych (druk), rzeczywiście z doraźnem czytaniem zgłos-

kami, ale w książce „Pierwszy rok nauczania", wydanej prawie w tym samym czasie, poleca metodę głosową, opartą na pisaniu, a nazywa ją także „doraźnem czytaniem".

Poniekąd stanowisko odrębne śród wydawnictw nowszych zajmują elementarze Brzezińskiej i Jankowskiego. Pierwszy zbliżony jest do metody wyrazów podstawowych, drugi zajmuje stanowisko pośrednie między metodą głosową na podstawie druku z pisaniem, a metodą wzrokową-wyrazową, zachowując jednak graficznie podział na zgłoski.

Poczęły też wychodzić w ostatnich czasach elementarze według metod analitycznych (wzrokowo-wyrazowych), zwanych u nas „amerykańską", z których elementarz Falskiego począł torować drogę i witany był, jako wielka nowość i wzór do naśladowania. Elementarz Falskiego najwidoczniej przeznaczony jest wyłącznie dla domu, a mimo swej znacznej objętości, nie zawiera całego materjału głosowego.

„Moja książeczka" przeznaczona jest specjalnie dla dzieci żydowskich, posługujących się w domu żargonem, to też sprawia zupełnie wrażenie podręcznika do nauki języków obcych, „I ja chcę czytać" stanowi wprawdzie wydawnictwo tanie i jest naogół dobrze ułożony, zbyt jednak pobieżnie przechodzi materjał elementarzowy i nie zupełnie odpowiada treścią potrzebom wiejskim; elementarz galicyjski Stachonia, mimo dobrego założenia, w wykonaniu jest dziwaczny i niepraktyczny.

60. PRÓBA NATURALNEJ METODY NAUKI CZYTANIA I PISANIA.

I.

1. Nauka czytania powinna opierać się na popędzie dziecka do czynności i na postrzeganiu wzrokowem, punktem zaś jej wyjścia musi być mowa, mowa żywa, potoczna, codzienna.

2. Liczyć się należy z dążeniem do ujęcia wzrokiem całego wyrazu, ale też z koniecznością gruntownej znajomości elementów wyrazowych.

3. Pojedyńcze, luźne wyrazy, o ile są dobrze znane dziecku, nie są dla niego nudne, jak dla dorosłego, albo dla dziecka już umiejącego czytać, odczytywanie bowiem znaków tajemniczych zajmuje całą jego uwagę. Zdania są pożądane, atoli gdy się składają z nowych elementów dają pole do odgadywania. A już szczególniej nie daje gwarancji gruntowności treść ciągła od pierwszego początku; nadto tak spreparowane czytanki, muszą być z natury rzeczy sztuczne, naciągane, zatem niezadowalające pod względem estetycznym.

4. Pożądane są w pierwszych początkach wyrazy, oznaczające konkretne przedmioty, podpadające pod zmysły, dające się unaocznić w rysunku, trzeba się jednak liczyć z koniecznością ustopniowania materjału graficznego, a dwa te względy nie zawsze dają się pogodzić. Zresztą każdy wyraz nadaje się, jako pierwszy materjał do czytania, jeśli tylko dobrze jest znany i zrozumiały dla uczniów. Przytem same rzeczowniki uniemożliwiają tworzenie zdania, do którego od początku, choć nie wyłącznie, dążyć trzeba.

5. Pożądane jest opieranie pierwszej nauki czytania na pisaniu, ale również pożądane jest kojarzenie odrazu wyobrażeń wyrazów pisanych z wyobrażeniami wyrazów drukowanych. Przyczem należy mieć na uwadze, że druk łaciński, szczególniej pewnego typu (grotesk) nie tak bardzo odbiega od pisma, jak druk niemiecki.

6. Jak to już wykazał Trentowski, analiza głosowa wyrazu, zanim uczeń ma przed sobą jego wyobrażenie graficzne, jest nonsensem najoczywistszym. Wymawianie wyraźne spółgłosek bez samogłosek może być tylko przybliżone, a często jest niemożliwe, np. *l*; tylko takie *s*, *r* dają się wymówić dosyć wyraźnie, ale raczej, jako jakieś sykanie lub warczenie, nie zaś, jako głosy ludzkie A nawet przypuściwszy, że wymawianie samych spółgłosek jest możliwe, to stałe głosowanie wyrazów, nazywanie spółgłosek według ich rzekomych brzmień fonetycznych, nie byłoby pożądane. Uczy się siedmioletnie dzieci czytać, nie fonetyki, pocóż więc zaprzątać im głowę brzmie-

niami, z któremi nigdy się dotąd nie spotykały i może nigdy nie będą spotykały; stałą jednostką w wyrazie może być dla nich tylko zgłoska, ale tylko jako całość t. j. zgłoski mogą być poznawane tylko w wyrazie, jako wyrazy. Co innego znaki graficzne, litery, te muszą być dostrzegane przez uczniów nie tylko w łączności, ale i oddzielnie, mianowicie, przez pisanie i składanie zgłosek i wyrazów z oddzielnych liter (ruchomych). Tylko w tych razach, kiedy taka analiza i synteza, wyłącznie graficzna, nie wystarcza (przy zbiegu spółgłosek), może być głosowanie dopuszczone, jako ułatwienie.

7. Składanie i rozkładanie wyrazów stanowić ma czynne unaocznienie elementów graficznych i służyć do ich zapamiętania z jednej strony, a ułatwiać ujmowanie całości wyrazu z drugiej strony.

8. Aczkolwiek dążymy do ujęcia przez uczniów całości wyrazowych, to stosujemy, o ile to tylko możliwe, ustopniowanie genetyczne materjału graficznego, zarówno ze względu na pisanie, jak i na utrwalanie się wyobrażenia (nie m a, n a, lecz n a, m a).

9. To też ścisłe i ciągłe łączenie nauki czytania z innemi zajęciami szkolnemi, uważamy za niepotrzebne krępowanie w naturalnem ustopniowaniu nauki czytania i pisania. Atoli korzystać należy ze sposobności, kiedy się ona nadarza, sama przez się, do powiązania naszego przedmiotu z innym, jako to: z robotami ręcznemi, rysunkiem, rachunkiem, nawet ze śpiewem i zabawą. Wszelako nie należy też rozpraszać uwagi przez różnorodność zainteresowania i nie zatracać z oczu głównego ośrodka pierwszego nauczania — mowy żywej.

10. Przedewszystkiem bowiem należy pojmować naukę czytania i pisania, jako naukę mowy, jako zaprawianie w graficznem jej ujęciu i odtwarzaniu. Stąd wypływa, żeby od pierwszych chwil nauki elementarza, uczeń czytał poprawnie nie tylko według normy mechanicznej, ale i logicznej oraz estetycznej. Chodzi o to, żeby uczeń sam rozumiał, co czytał, i żeby jego rozumiano, gdy czyta. Wszelkiemi siłami należy zapobiegać wytwarzaniu się owego nieznośnego tonu szkolnego w czytaniu, który świadczy o braku zrozumienia i zainteresowania się treścią czytanego. A ten brak wytwarza znów

niechęć do książki i wywołuje powrót do analfabetyzmu śród młodzieży, kończącej szkołą elementarną. Dlatego to należy baczyć, żeby uczniowie czytali głośno poprawnie pod każdym względem od pierwszych początków nauki.

11. Uczeń, który tak czyta głośno, będzie też umiał odtwarzać w sobie treść, czytając pocichu. W tem jednak cichem czytaniu należy uczniów specjalnie zaprawiać, gdy tylko owładną mechanizmem czytania.

12. Materjał do pierwszej nauki czytania winien być wyjęty z żywej mowy bezpośrednio, jeśli nie jest zdaniem, to ze zdania wypowiedzianego uprzednio na lekcji. A wypowiedziane ma być to zdanie poprawnie pod względem akcentacji i modulacji.

13. Metoda elementarza winna być zastosowana do natury języka polskiego.

14. Tak, np., Niemcy trzymają się uporczywie metody głosowej, ponieważ różnorodność ich djalektów wywołuje konieczność unaoczniania różnic w wymawianiu spółgłosek (np. Sasi *b* i *p* wymawiają jednakowo); u nas tych różnic niema, oprócz może mazurzenia. Nie posiadamy trudnych kombinacji zgłoskowych, jak Francuzi i Anglicy. Mało posiadamy wyrazów jednozgłoskowych, a dużo dwuzgłoskowych łatwych. To, i więcej jeszcze, należy mieć na względzie przy wyborze odpowiedniej metody.

II.

Nadeszła nareszcie, oddawna już dzieciom zapowiedziana chwila — pierwsza lekcja czytania i pisania. Dzieci wykonywały już pewne roboty ręczne i już dużo rysowały, a nawet od niechcenia, niby przypadkiem, ale za sprawą i pod kierunkiem nauczyciela, wykonywały już ćwiczenia przygotowawcze do pisania, kreśląc kółka i linje. Umieją już trzymać ołówek, a pióra jeszcze długo im nie damy do ręki. Już niektórzy uczniowie umieją sami temperować swe ołówki, nauczyli się tej sztuki od nauczyciela, gdy ich wyręczał w razie wypadku z ołówkiem, obecnie wyręczają i uczą kolegów; w klasie znajduje się kilka scyzoryków zapasowych; mogą też być ołówki zapasowe, zatemperowane.

Przez czas dłuższy obywamy się bez książki, bez t.zw. elementarza, sami znajdujemy materjał, t. j. odpowiednie wyrazy do poglądu i ćwiczenia. Moglibyśmy je wydobywać z zajmujących powiastek lub z wierszyków. Ale czy takie opowiadania, takie wierszyki, nie będą raczej rozpraszały uwagę, niż ją utrzymywały w napięciu, czy nie będą sztuczne, a przez to może ostatecznie i nudne; jeśli zaś treść i forma utworów będzie szlachetna i piękna, to czy nie dopuszczamy się profanacji, posługując się niemi do celów użytkowych?

Spróbujemy, czy nie możemy zainteresować uczniów bez środków sztucznych. A mamy niewyczerpaną skarbnicę materjału w żywej mowie potocznej.

Nauczyciel ma do swej dyspozycji przyrząd do czytania, oraz tablicę i kredę, uczniowie litery drukowane na tabliczkach tekturowych, oraz kajety i ołówki, oswojone też są z tablicą i kredą przez rysunek i kreślenie linji. Zaczynamy. Zwykła rozmowa nauczyciela z uczniami przy rozpoczęciu zajęć dziennych.

„*O* już i Józio jest, nie spóźnił się dziś, *o*, poprawił się jakoś. Mówię *o* Józiu. Mówię: *o*, wy słyszycie *o*, mówicie *o*, słyszę *o*". Nauczyciel pokazuje na przyrządzie i pisze na tablicy *o*. Mówiliśmy, słyszeliśmy *o*, teraz widzimy *o*. Uczniowie piszą *o* według wzoru na tablicy.

„*Co* to? *No*, no nie tak prędko. Powiedzcie *co*, *no*". Nauczyciel pokazuje w druku i pisze: *co*, *no*. Teraz widzicie *co*, *no*. Gdyby tak wszedł kto teraz do klasy, co umie czytać, a spojrzał na tablicę, przeczytałby odrazu *no*, *co*".

Nauczyciel pokazuje na przyrządzie i pisze na tablicy *c* i *n* i znów łączy. Nie głosujemy jednak, t. j. nie usiłujemy wymawiać spółgłosek, nie nazywamy ich też abecadłowo *en*, *ce*. Uczniowie piszą *c* oddzielnie i *co*, tak samo *n* i *no*, składają i rozkładają w druku z liter ruchomych. Ustalają się wyobrażenia graficzne wyrazów i kojarzą się z głosowemi, zapoznają się uczniowie jednak i z elementami wyrazowemi, odbywają analizę i syntezę naoczną, bez głosowania.

Postępujemy dalej w tenże sposób: „Kiedy słońce zaszło, ciemno na dworze, kiedy spać idziemy, mamy noc. Patrzcie składam i piszę *noc*. Piszę, składam *no*, dodaję

o na początku, czy nie moglibyście teraz przeczytać? Mażę drugie *o*, zostaje *on*, składam *on*". Uczniowie piszą nowe wyrazy już w całości, oraz składają je w druku.

Zawsze jednak nowe litery piszą w wyrazie i oddzielnie. Ale zawsze też nauczyciel pokazuje nową literę najpierw w wyrazie.

Bierzemy samogłoskę *a* następnie też spółgłoskę *m*. Wyrazy do poglądu i ćwiczenia: *a* (wykrzyknik i spójnik, np. *a* to co, on tu, *a* ona tam), na, ona, caca, ma, mam, mama, mamo, nam. Możemy już układać zdania, nawet stawiać znaki pisarskie.

„Pytam się, zadaję pytanie, co mam? Pytanie to napiszę. Widzicie tu ten znak, to znak zapytania. To jest napisane pytanie. Prosisz o co mamę, albo mówisz, że ją bardzo kochasz: o mamo! Patrzcie złożyłem i napisałem, o mamo! Znak ten znaczy, że się kogoś woła, że się do kogoś mówi, że się wykrzykuje: np. *o*! *a*! nazywa się też wykrzyknikiem. Uczniowie składają i piszą te zdania, a i inne, np. na noc, co on ma? Słuchajcie: *a a, la la la*, tak usypiają małe dzieci w kołysce, tak też dziewczynki śpiewają lalkom. Małe dzieci mówią na lalkę lala. Piszę, składam la, lala, lalo, lal". Bierzemy *i*, on *i* ona—najpierw oddzielnie jako spójnik, następnie w wyrazach: *i* oni, ani, mi (mnie), nic, lina, mila, malina, co malin!

Bierzemy *e* (jako wykrzyknik np. *e* jak brzydko piszesz); *e*, oni, me (moje) lale, ale, ile, ile lal? ile malin?

O ile okoliczności miejscowe na to pozwalają, t. j., o ile uczniowie posiadają odpowiednie wyobrażenia rzeczowe, możemy wprowadzić do ćwiczeń wyrazy: cel i cal, posłużyłyby nam one do powiązania naszego przedmiotu z rysunkiem, mianowicie, rysowalibyśmy tarczę do strzelania, oraz z rachunkiem i zajęciami ręcznemi, mierząc przedmioty na cale, z kolei bierzemy spółgłoski *t* i *b*: to, te, ta, tata, o tato! tata i mama, lato, lata, taca, tam, oto, ten, bo, ba, baba, babo! bal, bat, be (wyraz dziecinny), boli, co boli? a to boli, oraz zamogłoskę *u*: nu (nuże!), mu (jemu), lulu, luli, tu, but, babula, cebula.

Wyraz t a c a, posłuży do powiązania pisania z zajęciami ręcznemi (wyrabianie tacek papierowych), wyrazy b a t i b u t z rysunkiem. Weźmy b a t. W klasie mamy rzeczywisty b a t (będzie trochę śmiechu i niepokoju w klasie, ale to nic), stoi przy tablicy, na tablicy wypisana jest jego nazwa, złożona jest też na przyrządzie w druku.

„Ta rzecz nazywa się b a t, (narysowany jest obraz rzeczy, która się nazywa b a t, co napisane na tablicy, to jest obraz wyrazu (słowa) b a t, mówimy słowo (wyraz) b a t, słyszymy go, piszemy go, czytamy go. To, co mówimy, możemy wyrazić przez znaki czyli litery, tak, że kto inny może to zrozumieć, nie słysząc, lecz czytając". O ile okoliczności się ku temu nadają, odpowiednie będą wyrazy u l i b a l o n (do rysunku). Materjału wyrazowego mamy coraz więcej, a i zdania tworzyć z niego łatwo, nie możemy więc podawać wszystkiego, nie możemy też wyczerpywać i całego materjału graficzno-głosowego, dajemy tylko przykłady dla unaocznienia naszej metody, nauczyciel niechaj materjał uzupełnia, poszukując go, np., w Słowniku ortograficznym Arcta. Należy jednak baczyć, żeby:

1) do czasu jeszcze nie brać wyrazów, w których znajduje się więcej, niż jedna spółgłoska w zgłosce;

2) żeby nie brać wyrazów i nazw przedmiotów, znanych dzieciom niedostatecznie.

Zatem postępujemy dalej. Bierzemy samogłoskę *y* w wyrazach: t y, m y, b y, b y l i. Dalej kolejno *r* i *w*: r a n o, r a m a (do robót i rysunku), r y b a (także), b a r a n, r o b o t a, r u b e l, r e t y, n a l e w o, w o d a, w i n o, w a l i, w o l i, w a t a, w a l e c (roboty i rysunek), w a r a, m u r, m u r a w a i t. p.

Dalej *d* i *ł*: dom (rysunek, budowanie z klocków i inne zajęcia), d y m, r y d e l (rysunek), d e r a (względnie), ł a w a, ł u n a, ł u t (zajęcia ręczne—ważenie) ł e b, b i ł it.p.

Należy jak najczęściej zestawiać ze sobą wyrazy podobne graficznie, np. l a t o, l a t a, b a t, b u t, w a d a, w o d a.

Czas dać dzieciom do ręki książkę. Wybieramy Jeskego.

Trzeba jednak, żeby nauczyciel najpierw w każdym egzemplarzu powykreślał wyrazy nieodpowiednie, jako to imiona własne małą literą, luźne sylaby, zaczynając od str. 17: ne, ni, mo, am, wi, wo, anno, anna, helena, hanna i t. p., oraz też wyrazy, których znaczenie większości klasy może być nieznane, ale to już zależy od okoliczności miejscowych. Podział na zgłoski w elementarzu Jeskego zapomocą cienkich pionowych kresek, może wystarczyć do zapoznania się praktycznego z przenoszeniem wyrazów.

Elementarz użytkujemy w ten sposób, że od str. 16 uczniowie czytają i przepisują tekst pisany, a tekst drukowany czytają i składają, następnie zaś składają tekst pisany, a tekst drukowany przepisują. Obrazki bez tekstu w elementarzu należy w ten sposób użytkować: uczniowie przeglądają i wymieniają je; jedni piszą na tablicy pod kierunkiem nauczyciela, drudzy w swoich kajetach.

Tak przechodzimy elementarz do dużych liter. Doszedłszy do tego miejsca, przechodzimy duże litery, najpierw w wyrazach pisanych na tablicy i składanych na przyrządzie do czytania.

Punkt wyjścia stanowić będą imiona i nazwiska uczniów, oraz nazwy miejscowości rodzinnej i poblizkich (w Warszawie nazwy ulic). Przeszedłszy duże abecadło, powracamy do elementarza, przechodzimy w nim ćwiczenia na duże litery, oraz „Czytanki" do str. 94 w większem wydaniu. „Czytanki", Jeskego (osobne wydanie) odkładamy na rok drugi nauki, odpowiednie one będą zarówno dla szkół ludowych w mieście, jak na wsi. Nadto dla szkół miejskich (szczególniej warszawskich) odpowiednie być mogą czytanki: Szycówny stopień I, Gallego, Karpowicza, Pawlikowskiego (Nasza szkoła) i inne, dla wiejskich—Thomasa lub Wernica.

Jako materjał dla nauczyciela do czytania i opowiadania uczniom, polecają się: Bajki i wiersze—Jachowicza, Poezje dla dzieci—Konopnickiej, Światek dziecięcy—Or-Ota, Równianka—Jeskego, Krótkie opowiadania z życia zwierząt—Glotzówny.

61. PODSTAWY NAUKI RACHUNKU.

Przed Pestalozzim nauczanie rachunku służyło tylko celom materjalnym i dlatego było udzielane po większej części w sposób mechaniczny. Pestalozzi stawia liczbę obok formy, jako element poglądania rzeczy, jako cechę rzeczy. Za cel elementarnego nauczania rachunku poczytuje Pestalozzi kształcenie formalne umysłu. Liczba ma wskazywać, ile razy występują części i własności rzeczy. Pestalozzi kładzie przy liczbie nacisk na stosunek pojęcia więcej i mniej do jedności, jest ona dla niego wyobrażeniem stosunkowem, a więc wyobrażeniem określonej wielości pewnej jedności. Te wyobrażenia usiłował ugruntować w umyśle dziecka, przez unaocznienie zapomocą prostych, o ile to możliwe, ruchomych przedmiotów (grosz, kamyki i t. p.), a z niego wyprowadza abstrakcyjne pojęcie liczby. Aczkolwiek Pestalozzi usiłował stworzyć nauczanie rachunku, na podstawie unaocznienia, któreby kształciło umysłowo, to utworzył jednak tylko uzmysłowiony mechanizm liczenia. Mieszał on pojęcia liczbowe z wyobrażeniem liczbowem, sądził więc, że stosunki liczbowe można zupełnie ująć przez uzmysłowienie. Tilly, którego liczydło zachowało się po dziś dzień, chciał uczyć, i myśleć licząc; pozostawał jednak przy pojmowaniu kształcącego znaczenia rachunku według Pestalozzego, i jak on, nie uwzględniał wymagań życia praktycznego. Ta jednostronność wywołała protest. Żądano zadań, zastosowanych do życia praktycznego, nie tracąc jednak z oka pierwiastków kształcących, zawartych w nauce rachunku.

Pamięć dla liczb i pojęć abstrakcyjnych rozwija się u dziecka wogóle późno, a jeszcze później zainteresowanie liczbą. Niektórzy psychologowie znajdowali u dzieci bardzo małych pojęcia liczbowe, ale okazało się to nieporozumieniem. Dziecko dostrzegało brak jednego zwierzątka ze swoich zabawek, nawet dwóch lub trzech, nie dlatego, że umie liczyć, ale dlatego, że zapamiętało pewne cechy, wyróżniające jedną krówkę od drugiej (może róg odłamany), albo też dostrzegało brak kręgielka tylko intuicyjnie, że brak czegoś do zwykłej zabawy, ale nie

to, że umiało liczyć. Nieraz zdumiewa, jak dzieci na pozór bardzo inteligentne, w wieku od lat 4 — 6, słabo operują najmniejszemi liczbami, jak się nie mogą czegoś doliczyć.

Oczywiście, liczenie mechaniczne, choćby do 1000 niczego nie dowodzi, są to tylko słowa wyuczone. Tak, np., mała dziewczynka francuska, rzucając piłkę, liczyła niby, ale na odmianę wypowiadała także: lundi, mardi i t d., t. j. wyliczała dni w tygodniu, tak samo nie rozumiała nazw liczbowych, jak nie rozumiała dni w tygodniu. Dzieci bardzo lubią uczyć się szeregów wyrazowych, przyczem mogą zupełnie nie rozumieć, o co chodzi. Zauważono też, jak dzieci trochę starsze mogą coś policzyć, gdy są w czemś zainteresowane, np., gdy chodzi o podział na korzyść liczącego, w innych zaś razach tego dokonać nie mogą. Również zauważono, że dzieci same wybierają sobie unaocznienie i doliczyć się mogą często czego na własnej ręce, a nie na czyjej.

„Właściwe wyobrażenia liczbowe występują u dzieci stosunkowo dopiero późno", pisze Scherer; a to, co sądzimy, że znajdujemy u dzieci w wieku przedszkolnym, to po większej części tylko mechanicznie wyuczone i mocno skojarzone szeregi wyrazowe. Ponieważ dla dziecka w wieku przedszkolnym otaczający je świat zawiera dosyć podniet do wytworzenia wyobrażeń liczbowych i przedstawia się także dużo sposobności do operowania liczbami, to widocznie stosunkowo późne występowanie pamięci na liczby i zainteresowanie liczbami musi mieć swą przyczynę w naturalnym przebiegu rozwoju umysłowego dziecka. Z dwóch elementów liczby, przestrzennej (rzeczy obok siebie) i w czasie (rzeczy po sobie), przestrzenny rozwija się wcześniej. Łatwo to zrozumieć: bo może być on łatwiej poznany zmysłami w przestrzeni niż w czasie. Wyobrażenia same czasowe, mniej lub więcej abstrakcyjne rozwijają się u dziecka wogóle stosunkowo późno; często jeszcze sześcio lub siedmioletnie dzieci posiadają niedostateczne rozumienie dla stosunków w czasie". Atoli przy zdobywaniu pierwszych pojęć liczb pierwiastek w czasie jest konieczny. Pojęcia liczbowe muszą być stopniowo u dzieci wytwarzane.

Oto co pisze L. Zarzecki, współczesny pedagog i matematyk polski: „Pojęcia muszą się stopniowo wytwarzać, wyrastać, a do tego nie dość samych tylko pokazów i krótkiego zwrócenia uwagi. Uczeń musi przejść przez wszystkie stadja przygotowawcze, a więc musi zauważyć niezależność liczby od uporządkowania, od jakości przedmiotów, np., gałek na liczydle, kresek, stawianych u siebie w tabliczce (arytmetyka bez słów w ochronkach), obrazków, następnie liczyć różne przedmioty, używając słów. Nie dość jeszcze na tem: pojęcie danej indywidualnej liczby wtedy się zjawia, wtedy jest w posiadaniu dziecka, gdy ono niem operuje, co jest możliwe tylko przy wykonywaniu różnych z liczbą działań i zadań, gdy dziecko uświadamia sobie swoje procesy psychiczne. Wobec tego, że języka dzieci uczą się zwykle dosyć wcześnie, pojęcia, jakie wyrażała mowa, zdają się nam być gotowemi, gdy tymczasem bliższe zbadanie rzeczy wykazałoby duże braki w tej dziedzinie. Można przeliczać różne przedmioty, ale nie mieć pojęcia liczby, przynajmniej samo takie przeliczanie nie może być sprawdzianami tego. Najlepszym sprawdzianem jest samodzielne zastosowanie liczby przez ucznia w zadaniu. Jeśli dziecko powie do kolegi: „dam ci cztery stalki, a ty daj mi obsadkę, bo swoją zgubiłem", to tutaj najlepiej się przejawia wartość zdobytych pojęć. Zadanie, jak wszędzie ma również w tym razie kapitalne znaczenie. Na tem polega wartość tak zwanego praktycznego kierunku w nauczaniu wogóle. Jeżeli dziecko stosuje pewne pojęcia do zagadnień, znajdujących się w sferze jego zainteresowania, jeżeli operuje pewnemi pojęciami, tem samem musi je posiadać. Inne sprawdziany są o wiele ryzykowniejsze i nie dają uczącemu pewności".

Zdaniem Scherera nauka rachunku wymaga jeszcze daleko więcej ćwiczeń przygotowawczych, aniżeli nauka czytania i pisania, nie może zatem w nauczaniu elementarnem (w 1 i 2-im roku szkolnym) schodzić z podstaw uzmysławiających; ale nawet jeszcze w tej formie stawia zbyt wielkie wymagania sprawności umysłowej dziecka. Każde przedwczesne uczenie rachunku w ogólności a z liczbami oderwanemi w szczególności, działa nader ujemnie na rozwój umysłowy dziecka; mści się ono przez osła-

bienie zainteresowania się rachunkiem i przez brak pewności w podstawach. Dziecko wogóle objawia mało zainteresowania liczbami; zainteresowanie zaś stanowi konieczny warunek każdego aktu woli.

Z tej przyczyny rachunek, jako przedmiot, w pierwszym roku szkolnym, a przynajmniej w pierwszem półroczu pierwszego roku szkolnego, nie powinien wcale występować w planie, a o ile już występuje, to powinien najzupełniej być skojarzonym z nauką poglądania. Tutaj znajduje się dosyć sposobności do tworzenia prostych wyobrażeń liczbowych, a także do liczenia i rachunku na podstawie uzmysławiania. Z rzeczy, z któremi kojarzy się liczba, zainteresowanie przejdzie i na nią. Aczkolwiek przy stosunkach przestrzennych przy liczbie oko odgrywa rolę główną, a przy stosunkach w czasie—ucho, to jednak mogą i należy także uwzględniać zmysł mięśniowy i dotyku; modelowanie i układanie patyków nastręczają ku temu dużo sposobności. Następnie możemy też na tych patykach odbywać ćwiczenia w liczeniu w rachunku; liczba i tu wydaje się dziecku własnością rzeczy, a przez to nie abstrakcyjną. Dostrzega ją przez rozczłonkowanie (analizę) i po niem następujące zestawienie, zebranie (syntezę); z wyobrażeniem przestrzennem (obrazem liczbowym) kojarzy się nieświadomie wyobrażenie czasu (liczenie). U dziecka sześcioletniego pewnie też analiza i synteza zawsze się ze sobą łączą; skoro dziecko nabędzie pewnych wyobrażeń liczbowych, może ono oceniać określoną wielość elementów bez świadomego liczenia, a więc bez uprzedniej analizy i syntezy.

Gdy dziecko dostrzega liczbę w ten sam sposób na różnych przedmiotach, powstają wyobrażenia i pojęcia liczbowe; liczba wydaje mu się sumą jedności, których porządek liczbowy wyraża się przez liczenie (1 + 1 = 2 i t. d.). Dostrzeganie liczb stosuje się wtedy zarówno do umieszczenia w przestrzeni obok siebie, jak też, jako następstwo w czasie (liczenie); może być jednak unaocznionem tylko w przestrzeni. Przy liczeniu, pojęcie liczby kojarzy się stopniowo z nazwą liczby i oba reprodukują się wzajemnie; teraz może się rozpocząć z dobrym skutkiem nauka rachunku. Zaczynamy mianowicie od zaprawiania w dostrzeganiu obrazów liczbowych, unaocz-

nionych przez ciała, kule, kreski, kółka i t. p.; palce na pierwszym stopniu nauki rachunku należy także pożytkować, ale nie przedewszystkiem, utrudniają bowiem wytwarzanie się obrazów liczbowych. Liczydło winno służyć zarówno do unaocznienia przez obrazy liczbowe, jak i do unaocznienia operacji rachunkowych; to są najsłuszniejsze wymagania, jakie stawiać należy.

WSKAZÓWKI BIBLJOGRAFICZNE.

Nasza literatura pedagogiczna pochlubić się może doskonałą pracą o nauczaniu rachunku. Jest to książka Lucjana Zarzeckiego, „Nauczanie rachunku początkowego", wydanie 2-ie powiększone" 1916 r. Polecamy ją gorąco nauczycielom początkowym.

Wskazówki praktyczne zawiera książeczka Oderfeldowej, p. t. „Metodyka nauczania rachunku".

Biblioteka Państwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie

TREŚĆ.

I. Kształtowanie się duszy dziecka w wieku przedszkolnym.

1. Rozwój dziecka 1
2. Wrażenia zmysłowe i wyobrażenia 2
3. Szkoła postrzegania i ruchu 3
4. Pierwsze wyrazy 6
5. Zaczątki umysłowości 8
6. Kształtowanie się mowy i pojęć 9
7. Rozwój, zainteresowanie i zabawa dziecka 10
8. Ciekawość a pytania dzieci 14
9. Rozwój uczuć 16
10. Dziecko a zwierzęta 23
11. Dziecko a dzieci 24
12. Dziecko a zabawki 25
13. Dojrzewanie dziecka do szkoły 27
14. Rozwój pojęć 28
15. Podstawy nauczania 30
16. Normalny rozwój psychiczny dziecka. 30

II. Dziecko u progu wieku szkolnego.

17. Pierwszy rok szkolny 33
18. Pamięć. 34
19. Kształtowanie się pojęć i niektóre właściwości pamięci dziecka 36
20. Braki pamięci i pojęć 39
21 Rozumowanie i sądy dziecka 41
22. Zasób pojęciowy 42
23. Wyobraźnia dziecka 46
24. Uwaga i zainteresowanie 48
25. Uczuciowość dziecka i typy uczuciowe 54

III. Psychika dziecka a nauczanie.

26. Z domu do szkoły. 61
27. Zapoznawanie się nauczyciela z klasą 62
28. Zdolności uczniów. 66
29. Uwaga uczniów na lekcjach 68
30. Zainteresowanie się przedmiotem nauczania 70

31. Postrzeganie, pogląd, unaocznienie 80
32. Opowiadanie unaoczniające 85
33. Unaocznienie przez gestykulację 86
34. Unaocznienie przez rysunek i inne czynności 88
35. Znaczenie psychologiczno-dydaktyczne i etyczne postrzegania 90
36. Pamiętanie, wyobrażanie i ćwiczenie. 91
27. Znaczenie apercepcji i tworzenie się pojęć abstrakcyjnych . 95
38. Rzecz a słowo, myślenie i wyobrażanie. Typy wyobrażeniowe a nauczanie 98
39. Mowa dziecka i jej kształcenie 101
40. Rozwój i kształcenie wyobraźni 105
41. Wychowanie a nauczanie. 108

IV. Nauka elementarna.

42. Henryk Pestalozzi a nauka elementarna 121
43. Tak zwana nauka o rzeczach. 123
44. Herbartyzm a koncentracja w pierwszem nauczaniu. . . 126
45. Nauka poglądowa i metoda poglądowa w Polsce . . . 129
46. System Froebla 139
47. Metoda Montessori. 141
48. Idea Pestalozzego a prace ręczne w szkole elementarnej i koncentracja w pierwszem nauczaniu 143
49. Idea Pestalozzego a nauka rysunku 148
50. Modelowanie i inne zajęcia ręczne w pierwszem nauczaniu 153
51. Zabawa i śpiew, oraz wycieczki szkolne, jako środki wychowawcze 156
52. Kierunek estetyczny i przetwarzanie się herbartyzmu . . 161
53. Nauka o życiu w ośrodku nauczania. 165
54. Plany koncentracyjne szkoły pracy 169
56. Modernizm i indywidualizm w nauczaniu początkowem. . 175
57. Podstawy psychologiczne i dydaktyczne nauki czytania i pisania 182
58. Metody w nauczaniu czytania i pisania i ich rozwój historyczny 191
59. Metody i elementarze polskie. 203
60 Próba naturalnej metody nauki czytania i pisania . . . 210
61. Podstawy nauki rachunku. 218

599

UP - Kraków BG
1050145496