SKARBNICA PEDAGOGICZNA.

III.

HENRYK PESTALOZZI

JAK GERTRUDA UCZY SWOJE DZIECI

PRZEŁOŻYŁ I OBJAŚNIŁ

W. OSTERLOFF



WYDANIE DRUGIE, PRZEJRZANE

1923.

NAKŁADEM KSIĘGARNI LUDWIKA FISZERA, ŁÓDŹ-KATOWICE

WARSZAWA — TOW. "IGNIS" E. WENDE i Ska

DRUK GRAPOWA I MAZURKIEWICZA, ŁÓDŹ.

Biblioteka Gł. AWF w Krakowie

1800024644

21964

SKARBNICA PEDAGOGICZNA

I. Grzegorz Piramowicz. — Powinności nauczyciela i sposoby ich dopełnienia.

II. Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna. (Z pism współpracowników Komisji Edukacji Narodowej). Wydanie drugie.

III. Henryk Pestalozzi. — Jak Gertruda uczy swoje dzieci. Wydanie drugie.

IV. Bronisław Trentowski. — Chowanna (w celniejszych wyjątkach).

V. Ewaryst Estkowski. — (I. Karty z życia. II. Ocena działalności literacko-pedagogicznej. III. Wybór pism).

VI. Rady i wskazówki pedagogów polskich i obcych dla nauczycieli szkół powszechnych. Wydanie drugie.

VII. Fr. Regener. — Zarys dydaktyki ogólnej. Wydanie drugie. (W druku).

VIII. Krótka metodyka ogólna według Messmera i innych.

IX. W. Osterloff. — Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym.

X. W. Osterloff. — Rozwój umysłu i uczuć dziecka I.

XI. W. Osterloff. — Rozwój umysłu i uczuć dziecka II. (W druku).

XIII. W. Osterloff. — Rozwój umysłu i uczuć dziecka III. (W druku).

W. Osterloff. — Prorok pedagogiki nowoczesnej — Henryk Pestalozzi. 1910. (Wyczerpane).

W. Osterloff. — Przodownicy myśli pedagogicznej na Zachodzie. Serja pierwsza. 1918. (Wyczerpane).

W. Osterloff. — Pierwsza systematyczna nauka dziecka na podstawie jego psychologicznego rozwoju. 1919. (Wyczerpane).

SKARBNICA PEDAGOGICZNA.

III.

HENRYK PESTALOZZI

JAK GERTRUDA UCZY SWOJE DZIECI

PRZEŁOŻYŁ I OBJAŚNIŁ
W. OSTERLOFF



WYDANIE DRUGIE, PRZEJRZANE

1923.
NAKŁADEM KSIĘGARNI LUDWIKA FISZERA, ŁÓDŹ-KATOWICE
WARSZAWA — TOW. "IGNIS" E. WENDE i Ska

DRUK GRAPOWA I MAZURKIEWICZA, ŁÓDŹ

Uniwersytet Jagielloński
BIBLIOTEKA
GŁÓWNA
w Krakowie

1840

Akc. Nr 90/D/04 I. 37.013:37(091)

Treść.

Str.

Wstęp 1

Jak Gertruda uczy swoje dzieci? List pierwszy 7

Zadanie listów str. 7. Pragnienia i marzenia młodości 8. Przedmiot rojeń i przyczyny niepowodzenia w Neuhof 9. Szczęście w nieszczęściu 10. „Leonard i Gertruda" 11. Chwile zwątpienia 12. „Badania nad działaniem przyrody na rozwój ludzkości" i sąd ludzi o tem dziele 13. Oskarżenie samego siebie 14. „Novi homines" Helwecji 15. „Zostanę bakałarzem" 15. Propozycja Legranda i trudności położenia w Stanz 16. Próby i doświadczenia 17. Zajęcie ręki podczas ćwiczeń ustnych, stosowanie taktu w odpowiedziach zbiorowych, długie zatrzymywanie się przy początkach i skutki starannego wykończenia szczegółów w nauczaniu 18. Wzajemne nauczanie 19. „Uszlachetnienie ludu to nie bezpłodne rojenie" 20. Dzieci w Stanz i rezultat pobytu 20. Wyjazd ze Stanz i pobyt w Gurnigel 21. Sądy ludzkie i rozmowa przyjaciół 22. Początki w Burgdorfie 23. Szewc bakałarzem i kolegą Pestalozzi'ego, intrygi i opinje na przedmieściu, oraz przeniesienie do miasta 24. Jarzmo szkolne, stopniowanie w nauczaniu, rysunek podczas zajęć ustnych, abecadło spostrzeżeń, elementy nauczania 26. „Chlubnie jest służyć w każdej sprawie od szeregowca" 27. Słowa radcy Glayre i jak je Pestalozzi zrozumiał (podstawy psychologiczne nauczania) 28. „Wszelkie kształcenie człowieka jest jedynie umiejętnością dopomagania naturze"; podręczniki szkolne 29. Konieczność kształcenia w spostrzeganiu; trzyletni uczeń i jego uzdolnienie 30. „Sztuka winna wspierać naturę, natura sztukę, obie stanowią podwalinę kształcenia umysłowego dziecka", konieczność kształcenia przedszkolnego 32. Wadliwość szkolnictwa 33. Układ nowych podręczników; szeregi psychologiczne; odporność natury ludzkiej 34. Sztuka i natura w nauczaniu; ćwiczenia w mowie i myśleniu 35. Główne podstawy nauczania młodszych dzieci; przyswajanie nomenklatury i jej korzyści 36. Sprawozdanie Fischera o metodzie Pestalozzi'ego; sąd ogólny 37; „wzmocnienie sił ducha" (nauczanie wychowawcze kształcące) 38; tabliczki do sprawdzania pisma i rysunku 39; mowa jako podstawa nauczania 39; przedwczesność rozumowania w pierwszem nauczaniu 40; ćwiczenia mowy 40; rubryki i idee przewodnie w nauczaniu i nauka realjów 41; uproszczenie nauczania i cel takiego uproszczenia 42; matka jako nauczycielka i spopularyzowanie nauki przez podręczniki 42; wyzyskiwanie ofiarności Pestalozzi'ego 43; nauczyciel narzędziem mechanicznem w nauczaniu; korzyści nowej metody; zakończenie 45.

Str.

List drugi 46

Praca nad siły, wybawienie 46. Wielkie zamiary i słabe siły; pomoc; młodość Krüsi'ego 47. Pierwsza praktyka nauczycielska Krüsi'ego 48. „Kształcenie rozumu", czyli rozwijanie umysłu i metoda sokratyczno-katechetyczna 49. Krüsi na rozdrożu między poglądami Fischera i Pestalozzi'ego 52. Wyjazd i śmierć Fischera oraz połączenie szkół Pestalozzi'ego i Krüsi'ego; opinja publiczna o szkole 54. Krüsi o metodzie Pestalozzi'ego; ćwiczenia w mowie, rysunkach, rachunku, oraz metoda i przesądy 56. Zbieranie roślin, ostateczne wnioski Krüsi'ego o metodzie i przyczyny jego niepowodzenia w nauczaniu sposobem dawniejszym 57. Jeszcze dwaj pomocnicy; niepowodzenie Toblera w nauczaniu 60. Wieści o Pestalozzim i wyjazd Toblera do Burgdorfu; pierwsze wrażenie Toblera w szkole Pestalozzi'ego 63. Wątpliwości i ostateczne wnioski Toblera o metodzie 64.

List trzeci 67

Do Gessnera 67. Pestalozzi o Toblerze i Krüsim 68. Buss: jego dzieciństwo 69; pragnienie kształcenia się i przeszkody w niem 70; propozycja Toblera, wieści o Pestalozzim, przyjazd do Burgdorfu 71; pierwsze wrażenie 72; prace nad abecadłem spostrzegania 73; pogląd na metodę 74.

List czwarty 78

Pestalozzi o sobie 78. Wadliwości szkoły ludowej 79. Oświata w przypowieści Pestalozzi'ego o kamienicy; reforma szkolnictwa 80. Reforma nauczania w przypowieści o żeglarzu; plany, zamiary i widoki 81. Sprawozdanie Pestalozzi'ego ze swoich doświadczeń dydaktycznych: Znaczenie wychowania 82. Sztuka nauczania i natura 83; osnowa metody psychologicznej 84; stopniowanie, znaczenie spostrzegania zmysłowego w nauczaniu 85. Naśladowanie przyrody w wychowaniu; człowiek jako ośrodek własnego poznania 86.

List piąty 87

Trudności w ustanowieniu podstaw nauczania; cechy stałe i niezmienne, oraz przejściowe i drugorzędne; kojarzenie się wyobrażeń; poznanie 87. Jądro rzeczy i szczegóły; prawda i fałsz 88. Rozkład rzeczy na części; zmysły i poznanie; dwa pierwiastki natury ludzkiej; rzeczy, nie słowa 89; środowisko i poznanie; zależność człowieka od środowiska i swej natury 90.

List szósty 91

Pestalozzi o sobie 91. Poszukiwanie elementów nauczania 92. Progresywne unaocznianie naszych pojęć 93. Istota spostrzegania i kojarzenia się wyobrażeń 94. „Wszelkie poznanie nasze opiera się na liczbie, formie i słowie" 95. Uzasadnienie powyższej tezy i zastosowanie jej do nauczania 96. Podstawy poznania 97. Trzy elementy pierwszego nauczania, czyli punkty elementarne i główne przedmioty początkowego nauczania 98.

List siódmy 100

Środki nauczania w stosowaniu do głosu; nauka o głosach mowy: konieczność jak najwcześniejszego zaprawiania dziecka

Str.

w wydawaniu głosów mowy 100; przedszkolne ćwiczenia w sylabizowaniu ustnem; unaocznienie punktów początkowych liczby i formy 101; pierwsza nauka czytania 102; zalety nowej metody nauki czytania; litery ruchome; stopniowanie; chór i takt w nauce czytania 103. Tony śpiewu 104. Nauka o wyrazach, czyli nauka o nazwach: pierwsze ćwiczenia mowy 104; szeregi wyrazowe w charakterze pierwszej książki do czytania 105. Nauka języka: znaczenie nauki języka 105; metoda psychologiczna w nauczaniu języka, oraz jej podstawy i środki 106; znaczenie liczby i formy w nauczaniu języka 107; unaocznienie w nauczaniu języka i ćwiczenia mowy 108; zalety i cel nowej metody 110; ćwiczenia w tworzeniu zdań (gramatyka bez nazw); oddzielne wyjaśnianie wyrazów 111; konieczność nauczania mowy przed książką 112. Sztuka mówienia i lud 113; nauka języka i nauka mierzenia, oraz rysunku i pisania 115. Sztuka mierzenia: znaczenie tej sztuki 116; czworobok jako podstawa sztuki mierzenia 117; sztuka mierzenia i rysunek; abecadło spostrzegania 118. Sposób posiłkowania się abecadłem spostrzegania w nauczaniu przedszkolnem 119; drugi kurs sztuki mierzenia 121; wielkie znaczenie kształcące sztuki mierzenia 121. Sztuka rysunku: jej istota, jej podstawa w mierzeniu i jej ustopniowanie w nauczaniu 122. Sztuka pisania: podporządkowanie sztuki pisania rysunkowi i zależność jej od sztuki mierzenia 124; znaczenie wychowawcze tabliczki łupkowej i rysika 125; dwa okresy w nauczaniu pisania; wzory metodyczne i pomoce do pisania i ich zalety 125; okres drugi; cel uproszczenia metody w nauczaniu pisania; matki uczą pisania 127; oszczercy ludu i obłudnicy; stosunek sztuki pisania do innych przedmiotów nauczania; zalety metody 128; ćwiczenia piśmienne i ich cel 129.

List ósmy 131

Liczba jako trzeci punkt elementarny w nauczaniu; wyższość liczby nad formą i słowem; wielkie znaczenie nauki rachunku; opracowanie metodyczne tego przedmiotu nauczania 131. Na czem się zasadza sztuka liczenia, czyli nauka rachunku 132. Konieczność unaocznienia i stworzenia tła realnego dla stosunków liczbowych w nauczaniu, mierzenie, rysunek i rachunek; środki unaocznienia 133. Powiązanie nauki rachunku z nauką czytania 134. Dalsze wskazówki metodyczne do nauki rachunku 135. Unaocznienie ułamków na podstawie czworoboku; tablica poglądowa do ułamków 136. Abecadło spostrzegania i nauka rachunku; zaleta metody 137.

List dziewiąty 138

Spojrzenie wstecz: spostrzeżenie zmysłowe i wyobrażenie rzeczy podwaliną wszelkiego poznania; elementy nauczania; harmonja między trzema podstawowemi środkami poznania 138. Błędy dotychczasowego nauczania szkolnego i ich przyczyny; dysproporcja oświaty według stanów, oraz wynalazek druku i reformacja jako jej przyczyny 140. Wiedza książkowa bez podstaw realnych i jej skutki 141. Luki i braki w nauczaniu ludowem przyczyną klęsk społecznych 142.

Str.

List dziesiąty 143

Spostrzeganie naturalne i sztuka spostrzegania; rola matki w pierwszem nauczaniu dziecka 143. Rola wychowawcza ojca; kobieta apenzelska i gotycko-mnisze wychowanie 144. Księga matek i książka sylabizowania 145. Abecadło spostrzegania; unaocznienie rachunku 147. Koncentracja i porządek przedmiotów nauczania; droga naturalna w uczeniu mowy 148. Mowa i kultura 149. Uzasadnienie metody nauczania języka i Księga matek 150. „Europejski wóz szkolny należy nietylko pchnąć silniej, ale skierować na zupełnie inną drogę"; podręczniki 152. Mielenie pustych słów 153. Stosowanie nauczania do praw przyrody; „istnieje tylko jedna dobra metoda nauczania"; „poznacie ich po owocach"; jedyny probierz wartości metody 154. „Harmonijne kształcenie sił i uzdolnień natury ludzkiej gwoli uszlachetnieniu ludzkości" jako cel wychowania i nauczania; wpływ jasnych pojęć na rozwój uczuć ludzkości; droga do jasnych pojęć 155. Praca przyrody i jej działanie przypadkowe; uwzględnienie warunków bytu i indywidualności w wychowaniu 157. Prawda i fałsz 158. Uwaga do nowego wydania 159.

List jedenasty 160

Metoda Pestalozzi'ego nie jest nauką o prawdach, lecz nauką prawdy 160. Usprawiedliwienie i oskarżenie samego siebie 161. Ufność w Bogu 164.

List dwunasty 165

Pestalozzi o sobie; „wiadomości bez umiejętności"; konieczność i zasady kształcenia fizycznego 165. Zaniedbanie kształcenia fizycznego ludu przez państwo; konieczność zaprawiania w szkole w czynnościach i umiejętnościach fizycznych; abecadło czynności fizycznych; braki szkolne 166. Droga do poznania i droga do posiadania umiejętności; „kształcenie moralne polega nie na wiadomościach o cnotach, ale na stopniowem zaprawianiu w cnocie"; wytworzenie drugiej natury w człowieku jako zadanie wychowawcze; trudności w wywiązaniu się z tego zadania 168.

List trzynasty 169

Religja stanowi uwieńczenie pracy wychowawczej; uczucia religijne rozwijają się z altruistycznych 169. Uczucia altruistyczne wypływają głównie ze stosunku dziecka do matki w pierwszym okresie jego życia 170. Zaprawianie dziecka przez matkę w uczuciach religijnych 172. Kojarzenie wychowania intelektualnego i fizycznego z moralnem i religijnem 173. Przyczyny zwyrodnienia ludzkości 174. Droga od spostrzegania zmysłowego (wrażeń zmysłowych) do uczuć etycznych 175. Do matki 176.

List czternasty 177

Stosunek metody Pestalozzi'ego do religji 177. Miłość macierzyńska i religja 179. „Serce, nie rozum, zna Boga" 182. „Nie dla własnego ja, lecz dla całego rodu", jako głos Boga 182.

Dodatek do przekładu. Tematy do ćwiczeń 183

Wstęp.

W krainie szwajcarskiej, Argowji, w miasteczku Birr, znajdujemy nagrobek z następującym napisem:

TUTAJ SPOCZYWA
HENRYK PESTALOZZI
UR. W ZURYCHU 22 STYCZNIA 1746 R., ZM. W BRUGG 17 LISTOPADA 1827 R.
ZBAWCA UBOGICH W NEUHOF.
KAZNODZIEJA LUDU W „LEONARDZIE i GERTRUDZIE".
W STANZ OJCIEC SIEROT.
W BURGDORFIE I MÜNCHBUCHSEE ZAŁOŻYCIEL NOWEJ SZKOŁY LUDOWEJ.
W IFERTEN WYCHOWAWCA LUDZKOŚCI.
CZŁOWIEK, CHRZEŚCIJANIN, OBYWATEL.
WSZYSTKO DLA INNYCH, NIC DLA SIEBIE.
NIECHAJ BŁOGOSŁAWIONE BĘDZIE IMIĘ JEGO.

W napisie tym streszcza się cała działalność Henryka Pestalozzi'ego. Już jako młodzieniaszkowi przyświecała mu idea wydźwignięcia ludu z ciemnoty, niedoli i ucisku, któremu wówczas podlegał; wyrażał ją zaś w pierwszych swych pismach.

Przerwawszy studja, został rolnikiem. Osiadł w Neuhof i tam prowadził gospodarstwo wzorowe, by świecić przykładem i uczyć okolicznych włościan, jak mogą sobie zapewnić dobrobyt. Założył też na swoim folwarku przytułek i warsztaty tkackie dla ubogiej dziatwy.

Doznawszy niepowodzeń zostaje literatem; tworzy mianowicie znakomitą powieść ludową „Leonard i Gertruda", w której wskazuje ludowi drogę do dobrobytu i cnotliwego żywota, możnym zaś tego świata sposoby uszczęśliwienia ludu. W Stanz gromadzi naokół siebie sieroty, ofiary wojny i zamieszek, opiekuje się niemi i uczy.

Doszedłszy do przeświadczenia, że przedewszystkiem oświata podnieść może duchowo lud, zostaje bakałarzem wiejskim, kładzie podwaliny szkoły ludowej, stwarzając dla niej programy i metody nauczania, które opiera na doświadczeniach psychologicznych, oraz głosząc konieczność powszechnej oświaty ludowej.

Pragnie udoskonalić ludzkość przez wychowanie i w tym celu zakłada pensjonat, do którego napływają wychowańcy ze wszystkich krajów Europy, jako też nauczyciele dla poznania nowych sposobów nauczania, zwiedzają zaś mężowie stanu i uczeni.

„Wszystko dla innych, nic dla siebie" było jego hasłem przez całe życie. Żył, pracował i poświęcał się dla ludu, ubogich, społeczeństwa, ludzkości. A nie był bogaczem; przeciwnie, większą część życia strawił w niedostatku lub przynajmniej w ciągłej trosce i walce o byt.

Główne punkty pedagogiki Pestalozzi'ego są następujące: Społeczeństwo europejskie upada, odrodzi się zaś przez wychowanie. Wszystkie warstwy społeczne mają jednakie prawa do oświaty i dobrego wychowania. Lud stanowi rdzeń narodu i ludzkości. Wychowanie ludu jest zatem wychowaniem ludzkości.

Wychowanie winno rozpoczynać się od kolebki. Wychowawczynią dziecka ma być przedewszystkiem matka, wzorem zaś dla niej w wychowaniu — przyroda.

Człowiek z natury nie jest ani dobry, ani rozumny, posiada tylko popęd do dobrego i dążenie do poznania. Podstawą wszelkiego kształcenia się człowieka jest jego dążność do samorozwoju w łączności z uzdolnieniem spostrzegania zewnętrznego (za pośrednictwem zmysłów) i wewnętrznego (rozglądania się w sobie).

Wychowawca może tylko dopomagać procesowi samorozwoju i spostrzegania, dostarczając mu materjału i kierując nim odpowiednio do swojego celu, którym jest kształcenie naturalnych popędów i uzdolnień ludzkich, ich udoskonalenie i uszlachetnienie przez równomierny rozwój własności etycznych, intelektualnych i fizycznych oraz zaprawianie w samodzielności i stanowieniu o sobie. Wychowawca zastępuje miejsce przyrody i okoliczności życiowych w ich działaniu na naturę ludzką. Nie może on zmieniać ogólnej natury ludzkiej w wychowaniu, może tylko zmodyfikować cechy indywidualne i wytworzyć drugą naturę w nim przez zaprawianie i przyzwyczajanie, zawsze jednak w zależności od pierwszej. Wychowanie winno być naturalne t. j. stosować się do natury ludzkiej i praw przyrody.

Wychowanie w rodzinie przygotowuje jednostki do życia w łączności ze społeczeństwem, ludzkością i Bogiem. Sztuka wychowania winna opierać się na doświadczeniu psychologiczno-pedagogicznem, wciąż rozwijać się i udoskonalać.

W kształceniu ogólnem widzimy trzy kierunki: fizyczny, intelektualny i etyczny, zespolone ze sobą harmonijnie w jedną całość, którą jest natura ludzka, będąca jego przedmiotem; posiadają jednak obok celu ogólnego, którym jest najwyższe udoskonalenie ludzkie, także i odrębne, choć opierają się wszystkie w równej mierze na wyżej wymienionych podstawach,

środki ich są te same: unaocznienie i zaprawianie, rozwijanie popędu do samodoskonalenia i naprowadzenia na właściwą drogę, nie zaś narzucanie poglądów i wiadomości. Nietylko wiedzieć trzeba, ale i umieć; żeby umieć, trzeba samemu tworzyć. Przyzwyczajenie staje się drugą naturą ludzką. Kształcenie etyczne i religijne nie może się zasadzać na nauczaniu o moralności i dogmatach, lecz na zaprawianiu w postępowaniu moralnem oraz w wierze w Boga. Dom rodzicielski jest pierwszą szkołą życia dla dziecka; pierwszą jego nauczycielką i przewodniczką matka, obok zaś niej ojciec, jako głowa i dusza domu. W stosunku niemowlęcia do matki tkwi zarodek uczuć dziecka.

Pod wpływem miłości macierzyńskiej i jej poświęcenia popędy egoistyczne łagodzą się i przetwarzają się stopniowo w popędy i uczucia szlachetne. Matka i ojciec zaprawiają dziecię w pełnieniu obowiązków, przysposabiają fizycznie i intelektualnie do życia, by sobie samo radzić umiało; uczą miłować Boga słowem i przykładem, nie krępują jednak jego prawa do samorozwoju, dopomagają mu w nim tylko. Pod kierunkiem rodziców dzieci w stosunku do rodzeństwa i domowników zaprawiają się w uczuciach i obowiązkach społecznych. Dom ma być rozsadnikiem zdrowej kultury narodowej. Wychowanie domowe i wzorowane na niem szkolne winno stosować się do potrzeb społecznych, ale też ustrój społeczny winien mu współdziałać, nie krępować, lecz dopomagać jego rozwojowi. Zdrowe warunki ekonomiczne są konieczną podwaliną zdrowego wychowania domowego. Zarządzenia państwowe mają dążyć do tego, żeby lud mógł i umiał sobie radzić sam w potrzebach ekonomicznych, kształcić w zabiegach o byt materjalny, w samorozwoju duchowym. Tak więc wychowanie młodzieży jest tylko cząstką ogólnego wychowania społecznego przez państwo, które czuwać winno nad samokształceniem moralnem narodu, jak to czyni ojciec rodziny.

Zadanie prawodawstwa stanowi nie karanie występku, lecz zapobieganie mu. Tak np. środkiem przeciw dziecobójstwu byłoby wychowanie wszystkich dzieci nieprawych na koszt państwa. Każda bez wyjątku jednostka posiada prawo do opieki państwa nad jego uczłowieczeniem przez wychowanie.

Powszechne, ogólne, jednolite kształcenie elementarne stanowi jedyną gwarancję równości społecznej. Po niem dopiero nastąpić może zawodowe, zastosowane do potrzeb, warunków bytu. Każda jednostka musi mieć prawo do kroczenia od kształcenia elementarnego do najwyższych szczebli wiedzy i udoskonalenia ducha, jeśli posiada po temu odpowiednie

uzdolnienie. Obowiązkiem państwa jest uorganizowanie szkolnictwa, by odpowiadało potrzebie każdej jednostki do kształcenia się bez względu na stan i zamożność.

Nie oznacza to jednak przymusu szkolnego, lecz tylko wytworzenie potrzeby i możności kształcenia w masie narodu. Obowiązkiem państwa jest zabezpieczenie każdej jednostce prawa stanowienia o sobie. Wolność sumienia jest najświętszem prawem jednostki; niechaj każdy tworzy sobie swego Boga według własnego rozumienia i Jemu cześć oddaje. Religja państwowa jest absurdem i gwałtem, popełnianym na jednostce. Chrześcijaństwo jest najczystszą moralnością, w której zaprawiać należy, nie zaś uczyć dogmatycznie. Rzeczą państwa być winno popieranie idei chrześcijańskiej, nie zaś poszczególnych wyznań. Nad łącznością w rodzinie i w społeczeństwie górować winna łączność całego rodu ludzkiego, jako jednej rodziny, której ojcem jest Bóg.

Kształcenie umysłowe zasadza się przedewszystkiem na zaprawianiu i spostrzeganiu. Trzeba uczyć postrzegać. Dziecko pozostawione sobie czyni także spostrzeżenia, ale są one często błędne lub przynajmniej nieścisłe. Kształcenie intelektualne winno więc rozpoczynać się od kolebki, tak jak etyczne i fizyczne, by nie zagnieździły się błędy i nieścisłości w umysłowości dziecka, oraz by zaprawiało się ono zawczasu w ścisłem i prawidłowem spostrzeganiu. Matka dostarcza dziecku materjału do spostrzegania formy i liczby, zanim ono jeszcze zacznie mówić. Jest to spostrzeganie naturalne, pierwotne, nieświadome. Wraz z rozwojem sztuki mówienia staje się ono razem z mową sztuką myślenia. Na spostrzeganiu liczby i formy opiera się nauka o liczbie i nauka o formie (kształtach), czyli sztuka rachunku i sztuka rysunku w związku ze sztuką i nauką mowy. Rachunek i rysunek są od siebie nierozerwalne; punkt ich wyjścia — to czworokąt równoboczny.

Nauka mowy jest zarazem nauką wszelkiego spostrzegania włącznie z liczbą i formą (kształtem), jest nauką myślenia i poznania świata zewnętrznego i wewnętrznego. W ten sposób matematyka, rysunek, nauka języków i realja, całe wogóle nauczanie z kształceniem etycznem (jako spostrzeganiem wewnętrznem) i fizycznem jest zaprawianiem w postrzeganiu.

Zaznaczam jeszcze ze zdań Pestalozzi'ego o kształceniu intelektualnem co następuje: 1) Nie wiadomości, lecz sposób, w jaki je bierze do świadomości dziecko, kształci, chodzi zatem nie tyle o to, czego uczymy, ale jak uczymy; 2) emulacja jest środkiem niewłaściwym w pobudzaniu do kształcenia się intelektualnego, gdyż jest niemoralna; 3) najstosowniejszym środkiem

pobudzania pilności i uwagi jest zainteresowanie przedmiotem, budzenie zamiłowania do przedmiotu; 4) budzimy je wtedy, gdy to, co podajemy dziecku, odpowiada jego naturze wewnętrznej, ogólnej i indywidualnej, jeśli kojarzy się z tem, co już posiada ono w sobie, jeśli umiejętnie prowadzimy od tego, co bliższe, do tego, co dalsze; 5) dziecko winno samo konstruować w sobie każdą gałąź wiedzy, nie zaś zapamiętywać tylko słowa; 6) pobudzamy do postrzegania i ułatwiamy je przez unaocznienie rzeczy, poglądowość nauczania, szeregowanie faktów, utrwalanie ich, wyróżnianie cech głównych od podrzędnych (uwydatnianie „jądra rzeczy").

Kształcenie w sprawności fizycznej znajduje się w ścisłej łączności z intelektualnem i etycznem, rozwija bowiem myślenie, uwagę, wytrwałość, obowiązkowość i t. p. Jest ono ogólne, jako zaprawianie się ogólne w ruchach, bieganie, skakanie i t. p. ze względu na rozwój zręczności, umocnienie zdrowia i estetykę (gimnastyka, taniec) i specjalne — w posługach domowych i pracy ręcznej. W zakres kształcenia fizycznego wchodzi też wszelka twórczość artystyczna oraz wszelka praca zawodowa.

Oby nareszcie ludzie zrozumieli, że celem wszelkiego nauczania nie może być co innego, jak harmonijne kształcenie sił i uzdolnień natury ludzkiej w celu uszlachetnienia rodu ludzkiego.

Henryk Pestalozzi to społecznik, filantrop, bojownik o oświatę i uczłowieczenie ludu wiejskiego, o odrodzenie ludzkości przez wychowanie powszechne, twórca programu nowoczesnej szkoły ludowej, organizator szkolnictwa i eksperymentator w pedagogice, poszukiwacz metody wychowania i nauczania, zbawiającej ludzkość, „prorok pedagogiki nowoczesnej", gdyż wszystkie niemal kierunki nowoczesne od niego wywodzą swój początek.

Wyrósł Pestalozzi z Roussa*), ale jego mglistą utopję usiłował uczynić zdolną do życia. Wytykano Pestalozzi'emu, że w pismach swoich nie powiedział właściwie nic nowego, że jego zasługą było tylko pobudzenie do organizacji szkolnictwa ludowego i studjów pedagogicznych. I rzeczywiście, o ile chodzi o samo nauczanie, to wypowiadał prawie to wszystko, co było przed nim wypowiedziane (choć nie wiedząc o tem, bo Pestalozzi, oprócz Roussa, prac swych poprzedników prawie nie znał), ale wszystko to pogłębiał i rozszerzał. Nawet w praktycznem stosowaniu zasad dydaktycznych często błądził, rozsiewał błędy, ale czynił to w gorliwości eksperymentatorskiej

*) Ob. Skarbnica pedagogiczna, t. I (wstęp) i t. II (przyp.). Rousseau = Russo.

badacza, poszukującego prawd i nowych dróg i wskazywał je innym. To dążenie do badania Pestalozzi'ego uwidocznia się w książce pod tytułem: „Jak Gertruda uczy swoje dzieci". Próba wskazówek dla matek, by umiały same uczyć swe dzieci. Zawiera ono śród wielu nieudatnych pomysłów prawdziwe skarby uwag, postrzeżeń i wskazówek pedagogicznych.

Oprócz powieści „Leonard i Gertruda", stanowi ona główne dzieło Pestalozzi'ego.

Tytuł nie odpowiada treści, gdyż matka nie znalazłaby tutaj tego, co zapowiedziano w tytule. Pestalozzi w dziele tem opowiada o celach i zawodach swego życia, poddaje surowej krytyce szkolnictwo swego czasu, mówi o doświadczeniach psychologiczno-pedagogicznych, które czynił, oraz rozwija swoją teorję wychowania.

Pestalozzi, szukając wciąż nowych dróg w nauczaniu, wpadał niekiedy na niefortunne pomysły, do czego się często później przyznawał.

Z tego powodu skróciliśmy w paru miejscach oryginał. Skróceń tych jednak jest mało: staraliśmy się zachować nienaruszenie charakter dzieła wielkiego pedagoga, o ile to tylko było możliwe.

Uwagi pod tekstem mają ułatwić zrozumienie treści, szczególnie młodym nauczycielom i seminarzystom. Dodatek do przekładu zawiera tematy pedagogiczne do ćwiczeń w seminarjach i dla samouków. Pierwsze 50 tematów zastosowane są ściśle do 14 listów, służyć więc mogą do powtórzenia i pogłębienia ich treści, następne są ogólne, znajdują się jednak zawsze w związku z naszą książką lub pedagogiką i charakterystyką Pestalozzi'ego.

Za życia Pestalozzi'ego dziełko „Jak Gertruda uczy swoje dzieci" wyszło w dwóch wydaniach (1801—1820), które przedstawiają pewne różnice. W wydaniu drugiem znać rękę lub przynajmniej wpływ towarzyszy pracy Pestalozzi'ego, co wychodzi w niektórych miejscach na korzyść dzieła, w innych zaś stanowczo na jego niekorzyść. Z tej przyczyny skombinowaliśmy dwa wydania ze sobą, wybierając to, co lepsze w obu wydaniach, co jaśniejsze i dokładniejsze.

W. Osterloff.

JAK GERTRUDA UCZY SWOJE DZIECI.

I.

List pierwszy.

Burgdorf, Nowy Rok, 1801.

Mój drogi Gessnerze! [1])

Powiadasz, że powinienem już nareszcie wypowiedzieć publicznie swój pogląd na nauczanie ludowe. A, więc, dobrze. Będę często pisywał do Ciebie, a w listach tych, o ile będę mógł i umiał, wyłuszczę dokładnie i jasno, co o niem myślę i czego się po niem spodziewam w przyszłości, tak jak to niegdyś Lavater pisywał do Zimermanna o widokach wieczności. [2])

Nauczanie ludowe stawało zawsze przed oczyma mej duszy, jako olbrzymie bagnisko; brnąłem w niem po uszy, dopóki wkońcu nie zbadałem zdrojów, których wody je zalewają, i przyczyn jego zamulenia.

Poznałem też, czyli raczej przeczuwałem sposoby osuszenia tego trzęsawiska.

---

[1]) Henryk Gessner, księgarz w Zurychu, syn znanego autora sielanek Salomona Gessnera, pierwszy wydawca dzieła „Jak Gertruda uczy swoje dzieci".

[2]) Jan Kasper Lavater, kaznodzieja, filozof i poeta, najwięcej znany z dzieła o fizjognomice, t. j. o sztuce rozpoznawania charakteru ludzi z ich rysów twarzy; obywatel Zurychu i serdeczny druh Pestalozzi'ego. Napisał też dzieło p. t. „Widoki wieczności". Książka ta w czterech tomach, w formie listów, pisanych do przyjaciela, zawiera opis przyszłego życia, pełen przesadnego i czułostkowego zachwytu.

I. G. Zimmermann był lekarzem w Zurychu i autorem dzieł filozoficznych.

Poprowadzę Cię przez chwilę po błędnych drogach, któremi kroczyłem, zanim więcej wypadek, niż rozum mój i sztuka, wydobył mnie z tej matni. Oddawna już, od lat młodzieńczych, serce moje wzbierało potężną falą uczuć, rwąc się ku jednemu celowi, a jest nim skruszenie więzów niedoli, gnębiącej lud.

Lat temu przeszło trzydzieści przyłożyłem po raz pierwszy rękę do dzieła, którego dokonać obecnie usiłuję. Pragnienia moje i marzenia nie sięgają dzisiaj dalej, niż wtedy, gdy po raz pierwszy opanowały moją duszę; świadczą o tem Efemerydy Iselina.[3])

Ale byłem jeszcze młody. Nie znałem warunków, sposobów i sił, potrzebnych do urzeczywistnienia moich marzeń.

Ideał moich rojeń obejmował rolnictwo, przemysł i handel. Posiadałem w tych trzech dziedzinach pewne poczucie tego, co stanowi główną istotę mego planu, sądziłem zaś, że poczucie to mnie nie zawiedzie. I prawdą jest, że w tem, co jest ową istotą, mimo wszystko, czego mnie nauczyło życie, zmieniło się bardzo mało w poglądach moich na podwaliny mego planu. Jednakże wiara moja w żywotność tych fundamentów i pozorną niezawodność mego poczucia prawdy stała się przyczyną moich nieszczęść. Prawda moich poglądów zawieszona była w obłokach, a ufność moja w siły własne i właściwość obranej drogi była wiarą śpiącego w rzeczywistość swego snu.

[3]) Izaak Iselin, urzędnik magistratu w Bazylei i znany literat ówczesny (1728—1782), był jednym z pierwszych protektorów i wielbicieli Pestalozzi'ego. Wydawał czasopismo p. t. „Efemerydy ludzkości" (efemerydy — od wyrazu greckiego = trwający tylko jeden dzień, znaczy najczęściej wydawnictwo perjodyczne, czasopismo, dziennik). Pestalozzi w roku 1776 ogłosił w tem czasopiśmie referat p. t. „Prośba do przyjaciół ludzkości i protektorów o łaskawe wspieranie zakładu na wsi, w którymby dzieci ubogie wychowywały się i uczyły pracować". Iselin wezwanie Pestalozzi'ego zaopatrzył od siebie gorącem poleceniem czytelnikom. Nadto Iselin w czasopiśmie swojem często bardzo wspominał idee i dążenia Pestalozzi'ego i wogóle popierał jego działalność wszelkiemi możliwemi sposobami.

W trzech dziedzinach, które posłużyć miały za punkt wyjścia mojej działalności, byłem niedoświadczonem dzieckiem. Brak mi było we wszystkiem znajomości szczegółów, a ich staranne, wytrwałe i zręczne opracowanie mogło jedynie dać te pożądane wyniki, które stanowiły przedmiot moich rojeń.[4]) Skutki tej absolutnej nieudolności mojej do osiągania swoich celów nie omieszkały nastąpić już w krótkim czasie. Zasoby moje materjalne wyczerpały się prędko. Nadomiar zaś złego zaniedbałem w początkach przybrać sobie do pomocy ludzi, którzy umieliby wprowadzać w czyn to, co zamierzałem i nad czem przemyśliwałem.

A gdym uczuł konieczną potrzebę takich osób do współdziałania ze mną i począłem ich szukać, nie posiadałem już ani środków materjalnych, ani zaufania u ludzi, tak że nie mogłem już zebrać odpowiedniego personelu. Ostatecznie interesy moje zawikłały się do tego stopnia, że rozbicie się moich marzeń było już nieuniknione. Czyhała na mnie niechybna zguba, a walka moja z losem była tylko walką już pokonanej niemocy z wzrastającym na siłach przeciwnikiem.

Napróżno usiłowałem nie poddawać się memu nieszczęściu. Jednakże nadzwyczajne wysiłki w tych zapasach

[4]) Licząc zaledwie lat 20, Pestalozzi rzucił rozpoczęte studja prawne, przeszedł praktykę rolną, pracując jak parobek. Następnie zakupił ziemię, by urządzić na niej wzorową fermę i uprawiać marzannę (roślinę farbiarską), jako też cenniejsze, mało wówczas w Szwajcarji znane warzywa ogrodowe (karczochy, pomidory, kalafjory) na wielką skalę. Pragnął w ten sposób świecić przykładem ludowi okolicznemu, zachęcić go do postępowego rolnictwa, podnieść jego dobrobyt. Założył też na swoim folwarku dom wychowawczy, w którym ubogie dzieci wiejskie miały nauczyć się tkactwa i pracować na roli w sposób racjonalny, a przytem nabywać wiadomości potrzebnych w życiu, przedewszystkiem zaś wychowywać się moralnie, przywykając do pracy. Instytucja nie miała być wyłącznie filantropijną, dochód z pracy dzieci miał pokrywać przynajmniej część wydatków na ich wychowanie. Zakup materjałów i sprzedaż wyrobów fermy stanowiły jeszcze jedno przedsięwzięcie Pestalozzi'ego. Mimo usilnej pracy i starań Pestalozzi'ego wszystkie te plany i zamierzenia jego chybiły. O tej jego działalności i tych zawodach mowa jest w tem miejscu i dalej. Posiadłość swą nazwał Pestalozzi Neuhof (Nowy Dwór).

nauczyły mnie niezmiernie wiele, a przeświadczenie moje o wielkiej wadze podwalin moich poglądów nie było nigdy silniejsze, niż kiedy zapadały się one pozornie. Serce moje niewzruszenie dążyło ku jednemu, temu samemu celowi.

Przejrzałem w nieszczęściu; z jednej bowiem strony poznałem istotne potrzeby moich celów, z drugiej zaś strony sposób, w jaki zapatruje się otaczający mnie świat we wszystkich stanach i warunkach na przedmiot moich usiłowań i jak zazwyczaj postępuje. Wyznaję obecnie z wewnętrznem zadowoleniem i wdzięcznością winną Opatrzności, która sprawami memi kierowała, że, sam zaznając nędzy, poznawałem coraz lepiej nędzę ludu i jej źródła; poznałem wkońcu tak dokładnie, jakby się to nigdy nie udało szczęśliwemu. Cierpiałem tak, jak cierpi lud, a lud ukazał mi się takim, jakim był rzeczywiście i jakim go nikt inny nie widział.[5])

[5]) Przed wielką rewolucją francuską (t. j. przed r. 1789) Szwajcarję składały drobne państewka, każde ze swoim odrębnym ustrojem politycznym, choć zawsze republikańskim. Gdziekolwiek istniało większe miasto handlowe i przemysłowe, było ono panem feudalnym dla ludności wiejskiej na terytorjum poza jego murami, które uważało za swoje, choć pierwotnie, za czasów niezbyt odległych, zawierały z nią miasta sojusz na mocy układów sąsiedzkich, w celu zapewnienia sobie wzajemnej pomocy na wypadek najazdu.

Taki to stosunek istniał między ludnością miejską a wiejską w republice Zurych, również w Bern i innych republikach, czyli kantonach miejskich.

Wieśniacy nazywali oficjalnie miasto „łaskawym swym panem i władcą", choć Zurych nie było bynajmniej panem łagodnym i wyrozumiałym dla swoich poddanych. Tylko mieszczanie stanowili o losach „państwa", obowiązkiem wieśniaków było słuchać ich rozkazów. Mieszczanie dzierżyli w ręku wszystkie zaszczytniejsze i zyskowniejsze urzędy, prawie tylko sami mogli się kształcić w szkołach miejskich, zajmować się rzemiosłem.

Nie dosyć, że wieśniak płacił miastu uciążliwą daninę stałą; płacił, jeszcze podatki przy różnych okolicznościach; kupować i sprzedawać wolno mu było tylko w zwierzchniczem swem mieście; wolno mu było prząść i tkać, ale nie wolno było farbować swojego wyrobu, gdyż farbiarstwo było przywilejem miasta. Wolno mu było przyjmować służbę wojskową na żołdzie Francji, państw niemieckich i włoskich, ale nie

Przez długi szereg lat przebywałem wśród ludu, jak sowa między ptakami. Pomiatali mną ludzie i urągali mi: „Mizeraku, mniej umiesz poradzić, niż najgorszy wyrobnik, a wyobrażasz sobie, że możesz dopomóc ludowi“. Czytałem w ich oczach te słowa, a jednak serce moje nie przestawało bić dla wielkiego celu mego życia. Rosłem w siłę do walki i przybywało mi mądrości życiowej.

Co nikogo nie zwodziło, to zwodziło mnie, ale co wszystkich zwodziło, mnie nie zwodziło.

Poznałem lud, jak nikt z mego otoczenia. Mnie nie łudzą zarobki ludu w fabrykacji bawełnianej, jego rosnące bogactwo, jego bielone domy, jego wspaniałe zbiory podczas żniw, nawet sokratyzowanie niektórych nauczycieli, ani kółka czytelniane niedouczków wiejskich.[6]) Widziałem jego nędzę; gubiłem się jednakowoż w poszukiwaniu rozproszonych źródeł tej nędzy, tak że w praktyce czyny moje nie odpowiadały zamiarom, gdyż rozumiałem dużo, działałem mało; nawet *Leonard i Gertruda* było dziełem mojej wewnętrznej nieporadności. Książka stanęła śród współczesnych moich jak kamień, który woła do życia, a sam jest martwy; ludzie spojrzeli na nią, nie mogli się

---

wolno było osiadać w innej republice szwajcarskiej, nie wolno przenosić się do miasta swego zwierzchniczego lub do innej gminy wiejskiej na tem samem terytorjum i t. d.

Naturalnie, że pod takiemi rządami panowała straszna nędza i ciemnota. Niewiele lepiej wiodło się ludności wiejskiej w republikach, w których nie było miast zwierzchniczych. Taka rzeczpospolita, choć niby rządziła się sama, znajdowała się w zależności ekonomicznej od sąsiednich republik miejskich, w których zbywała produkty swoje i czyniła zakupy; gdyż mieszczanie ustanawiali ceny. Zresztą w kraikach tych posiadało wielką władzę duchowieństwo, nadużywało jej ono na swoją korzyść. Już mniej więcej od połowy osiemnastego wieku szlachetniejsze jednostki wśród mieszczan występowały z protestem przeciw takiemu stanowi rzeczy w słowie i piśmie, choć bezskutecznie; do nich też należał Pestalozzi. Wybawienie ludu od ucisku miejskiego było owem marzeniem lat młodych, o którem wciąż wspomina.

[6]) Sokratyzowanie = nauczanie sposobem Sokratesa; znaczy rozwijać jaką myśl zapomocą pytań i odpowiedzi.

jednak połapać ze mną i mojemi celami, tak, jak ja nie umiałem sobie poradzić w szczegółach, potrzebnych do jej stworzenia. [7])

Zaniedbywałem się, gubiłem się w wirze gwałtownego pragnienia zewnętrznych wyników tego, czego nie opracowałem dostatecznie w sobie. Wzniósłbym się na wyżyny i jak prędko dosięgnąłbym celu swoich dążeń, gdybym umiał przetrawić wewnętrznie, co zdziałać pragnąłem! Nie osiągnąłem nigdy celu, do którego dążyłem, bo nie byłem go godzien.

Miłość prawdy i sprawiedliwości stała się dla mnie namiętnością, która, jak trzciną oderwaną od macierzystego gruntu, miotała mną po falach życia i dzień za dniem nie dopuszczała, by korzenie zapuściły się w bezpiecznej ziemi i znalazły tam pożywienie, tak niezbędne dla moich celów. Nadzieja moja była tak próżna, że kto inny mógł wydrzeć falom samopas puszczoną trzcinę i zasadzić w ziemię, czego ja zaniedbałem uczynić. Namiętność moja wytworzyła z tego, co jest wieczną prawdą i sprawiedliwością, zamki na lodzie; znajdowałem coraz więcej upodobania w komunałach i bębnieniu recept szarlatańskich, któremi czasy nowsze chciały dopomóc ludzkości. [8])

---

[7]) „Leonard i Gertruda" — powieść społeczno-ludowa, realistyczna, a jednak i poetyczna, moralna i pedagogiczna.

Pierwsza część tej powieści, która wyszła w roku 1781, wywołała ogólny podziw i uwielbienie; uwieńczyła ona autora sławą i zapewniła mu na jakiś czas byt. Jest to pierwszy utwór tego rodzaju w literaturze wszechświatowej, poniekąd jest nawet unikatem. Pestalozzi włożył w nią całą swą duszę i spodziewał się po niej nie tyle sławy i zysku, ile szerokiego wpływu na sfery kierujące dolą ludu. Spodziewał się, że zajmą się nietylko oświatą, ale i wychowaniem ludu z gruntu, że zadowolnią jego potrzeby materjalne, że dadzą mu możność swobodnego rozwoju ekonomicznego i duchowego. Zawiódł się jednak.

[8]) Słowa powyższe i następne nie są zbyt jasne. Zapewne znaczą, że praca literacka, której oddawał się po bankructwie przedsięwzięć w Neuhof, choć podjęta dla dobra ludu, nie zadowalniała go. Pragnął czynu, działalności praktycznej dla urzeczywistnienia swojego ideału. Nie zadowalniała go też działalność polityczna we wzmożonym ruchu społecznym na parę lat przed rewolucją.

Czułem jednak sam swój upadek i starałem mu się przeciwdziałać. Pisałem przez trzy lata z trudem nie do uwierzenia *„Badania nad działaniem przyrody na rozwój rodu ludzkiego"*. [9]) Czyniłem to głównie dlatego, żeby dojść do zgody samego siebie z memi ideami ulubionemi, żeby wytworzyć harmonję między mojemi pojęciami o naturze a prawem obywatelskiem i moralnością. Ale i to dzieło świadczyło tylko o mojej niezaradności wewnętrznej. Było ono tylko igraszką mojego uzdolnienia do badania, nie odpowiadało siłom moim, nie miało zastosowania praktycznego, tak niezbędnego dla moich celów. Nienależyte ustosunkowanie siły mojej z tem, co widziałem i czułem, powiększały we mnie coraz więcej lukę, którą miałem zapełnić dla dopięcia swoich celów i którą zapełnić coraz to mniej umiałem.

Zebrałem też to, co zasiałem. Skutek mojej książki był taki, jak skutek wszelkiego mego działania; nikt prawie mnie nie rozumiał, nie znalazłem też naokół siebie dwóch ludzi, którzyby mi nie dawali do zrozumienia, że uważają całą książkę za gadaninę bez ładu i składu.

Jeszcze niedawno temu pewien człowiek ze stanowiskiem, który skądinąd był mi życzliwy, rzekł do mnie

---

Powtarzał hasła nowatorów partyjnych, ale czuł czczość szumnych frazesów, wygłaszanych przez nich, przeczuwał w nich sobków, którzy pragnęli tylko łowić ryby w mętnej wodzie.

Pestalozzi był gorącym wielbicielem Rousseau = Russa i wogóle ówczesnej literatury francuskiej przedrewolucyjnej. Gdy jednakże wybuchła wielka rewolucja francuska, wybryki jej przejmowały go wstrętem. Nastąpiła rozterka w jego poglądach, dręcząca jego duszę. W Szwajcarji zawrzało jak w kotle. Ścierały się stronnictwa, wynikały zaburzenia, walki bratobójcze. Wstręt Pestalozzi'ego rósł ciągle. Trwał on wiernie przy swych ideałach, pragnął jednak ich urzeczywistnienia na drodze legalnej.

[9]) Dzieło to naukowe nie odpowiadało nawskroś intuicyjnemu uzdolnieniu Pestalozzi'ego.

Pestalozzi występuje w niem przeciw Roussowi, pozostaje jednak pod jego wpływem. Dzieło to, rzeczywiście niejasne, wywołało mnóstwo sprzecznych z sobą sądów współczesnych. Mimo to jest ono wartościowe.

z szwajcarską rubaszną poufałością: „Nieprawdaż, Pestalozzi, czujesz pan teraz, że sam nie wiedziałeś dobrze, czego chciałeś, pisząc tę książkę?" Ale taki już był mój los, że mnie zapoznawano i wyrządzano krzywdę; nieszczęście moje sprawiło, że wewnętrznie szydziłem z ludzi i pogardzałem nimi, przez co szkodziłem swoim celom więcej, niż wszyscy ludzie, którzy mnie zapoznawali i wyszydzali.[10])

Jednak nie spuszczałem z oka swoich celów. Ale dążenia moje jakby skamieniały, żyjąc w rozkołatanej wyobraźni i zniechęconem sercu; upadłem do tego stopnia, że żywiłem świętą latorośl dobra ludzkości na sponiewieranej ziemi. Ja, który dopiero co w swoich badaniach wykazałem, że wszystkie roszczenia kodeksu obywatelskiego są właściwie wymaganiami naszej natury zwierzęcej, uważając je za główną przeszkodę do tego jednego, co posiada istotną wartość natury ludzkiej, mianowicie czystości moralnej, poniżyłem się tyle, że śród zarządzeń zewnętrznego gwałtu i wewnętrznej namiętności spodziewałem się od czczego echa mieszczańskiej mądrości i pojęć prawnych dobrego wrażenia na moich współczesnych, którzy z niewielu wyjątkami żyli w domorosłych uczuciach, imali się gwałtu i marzyli o dobrze zastawionym stole. Z siwemi włosami byłem jeszcze dzieckiem — ale dzieckiem, targanem wewnętrzną rozterką; jeszcze wędrowałem wprawdzie śród burzy tego czasu ku celowi mego życia, ale jednostronniej i błędniej, niż kiedykolwiek to czyniłem.

Poszukiwałem nowych dróg do moich celów; obnażałem odwieczne rany społeczne, występowałem namiętnie przeciw podwalinom społecznym, o ile wywoływały cierpienia ludu.

Ale lepsza prawda moich dawniejszych dni była dla ludzi, którzy żyli naokół mnie, pustą igraszką słów, tem bardziej musiał się wydawać niedorzecznością obecny mój pogląd. Zanurzali, jak zawsze, i te nowe prawdy w swojem

[10]) Patrz przypisek 8.

błocie, pozostawali takimi, jakimi byli, postępowali zaś ze mną, jak to powinienem był przewidywać; alem ja nic nie przewidywał, bo uśpiony rojeniami swemi, unosiłem się w przestworzach niebieskich, a nie miałem w sobie samolubstwa, któreby otworzyło mi oczy na ludzi.

Wprowadzał mnie w błąd nietylko każdy filut, ale i każdy głupiec; wierzyłem też, jeśli kto kiedy wyrzekł poczciwe słowa, że również poczciwie myśli. A jednak znałem lud i przyczyny jego zdziczenia i poniżenia tak, jak nikt inny; ale nie pożądałem niczego innego, jak tylko usunięcia tych przyczyn i ustania zła, a nowi ludzie Helwecji (novi homines), którzy żądali więcej, ludu zaś nie znali, uważali to za rzecz zupełnie naturalną, że nie należę do nich. [11])

Ludzie ci, którzy w nowem swem położeniu, jak baby-rozbitki, uważali każdą słomkę za maszt, na którym rzeczpospolita przybić może bezpiecznie do brzegu, uważali mnie samego za słomkę, na którą ani pies kulawy nie spojrzy. Oni tego nie wiedzieli, nie chcieli wiedzieć, ale uczynili dużo dobrego dla mnie, więcej dobrego, niż mi kiedykolwiek wyświadczyli ludzie. Przywrócili mnie sobie samemu. A gdy zachwalana przez nich naprawa okrętu zamieniła się w rozbicie, w pierwszych dniach zamieszania,

[11]) W roku 1798 Francuzi wkroczyli do Szwajcarji, jako rzecznicy i bojownicy wolności. I w rzeczy samej bagnety i działa francuskie zburzyły twierdze tyranji miejskiej. Zniesiono bowiem przywileje miast i odrębność „republik“ szwajcarskich, utworzono natomiast nową nierozdzielną rzeczpospolitą Helwecję z rządem centralnym, ogólnym. Ale przywykłym do niezawisłości i odrębności w swych kraikach Szwajcarom, nowy ustrój wydawał się najgorszą tyranją, jaka tylko być może. Przytem czuć było coraz wyraźniej, że „wolna Helwecja“ stawała się wasalką Francji. Gorzał patrjotyzm, zwiększał się zamęt pojęć, poglądów, dążeń. Głosiciele wolności ludu, którym oddawna nie dowierzał Pestalozzi (przyp. 8), zrzuciwszy z siebie maskę obłudy, stali się zwierzętami drapieżnemi, poszukującemi żeru. Inni znów z pomiędzy nich okazali się bezpłodnymi marzycielami. Jeszcze inni sądzili, że oswobodzenie ludu od jarzma miast ostatecznie go uszczęśliwi. Pestalozzi widzi o wiele dalej i głębiej, sięga wyżej. Widzi on prawdziwe wyzwolenie się ludu w jego uczłowieczeniu przez oświatę.

które powstało z tego powodu, wyrzekłem słowa: „zostanę bakałarzem ludowym". [12])

W tem ufano mi. Zostałem nim i na tem stanowisku toczę walkę, która wbrew mojej woli zmusiła mnie do zapełnienia luk mojej niezaradności, stojących dotąd na zawadzie moim celom.

Przyjacielu! Opowiem Ci, co od tej chwili czułem, myślałem i czyniłem.

Przez Legranda pozyskałem zaufanie pierwszego dyrektorjatu w sprawie nauczania ludowego. [13]) Już nosiłem się z roległym planem wychowawczym w Argowji, gdy spaliło się Stanz. [14]) Poprosił mnie Legrand, żebym Stanz obrał sobie za miejsce pobytu. Udałem się tam. Byłbym się udał na sam kraniec najprzepaścistszych gór, żeby się zbliżyć do tego celu. I w rzeczy samej zbliżyłem się w Stanz do tego celu. Ale wyobraź sobie moje położenie: ja sam jeden, pozbawiony wszelkich pomocy wychowawczych, ja sam — główny zarządzający, rachmistrz, parobek

---

[12]) „Rozbicie się okrętu" — bankructwo moralne dążności przewrotowych. Proponowano Pestalozzi'emu intratne posady, odrzucił je dumnie. Nie widząc już innej drogi, wiodącej do idei uczłowieczenia ludu przez wychowanie i oświatę, postanawia zostać bakałarzem.

Patrz też przypisek 8.

[13]) Rządy Helwecji sprawowało pięciu dyrektorów. W pierwszym składzie tego rządu dyrektorem, czyli prezydentem, był Legrand, gorący wielbiciel idei wychowawczych Pestalozzi'ego. Sprzyjali jej też jego towarzysze w dyrektorjacie: Stapfer (minister sztuk i nauk) i Renger (minister spraw wewnętrznych), szczególnie zaś pierwszy zajmował się szczerze sprawą wychowania.

[14]) W starej siedzibie wolności szwajcarskiej nad jeziorem Czterech Kantonów nie uznawano nowych rządów, wspieranych przez bagnety francuskie. Dopiero znaczne siły wojskowe zmusiły oporne kantony do uległości mordem, pożogą i rabunkiem. Ofiarą represji stało się między innemi miejscowościami i Stanz w kantonie Unterwalden. Wytrzebiono znaczną część ludności, pozostało więc mnóstwo sierot bezdomnych, a i żyjący rodzice nie posiadali środków na utrzymanie swych dzieci.

i prawie że służąca, w niewykończonym domu, przy nieznajomości rzeczy, chorobach i nowościach różnego rodzaju. [15])

Nagromadziło się 80 dzieci w nierównym wieku, niektóre pełne pretensji, inne z żebraczej gromady, wszystkie zupełne nieuki. Co za zadanie kształcić, rozwijać te dzieci!

Co za zadanie!

I odważyłem się rozwiązać to zadanie. Stanąłem śród tej dziatwy, wydawałem głosy, wypowiadałem wyrazy, dzieci powtarzały je za mną; kto to widział, dziwił się rezultatom. Ale wyniki te były meteorem, który ukazywał się w obłokach i znowu zanikał. Nikt nie znał ich istoty. Sam się na nich nie poznałem. Były one skutkiem prostej idei psychologicznej, która spoczywała w mojem uczuciu, z której jednak nie zdawałem sobie jasno sprawy.

Było to właściwie chwytanie za puls sztuki, której szukałem. Był to wielki rzut, na który nie odważyłby się widzący; ja na szczęście byłem ślepy, inaczej nie byłbym się również na to odważył. Nie wiedziałem sam, co czynię, ale wiedziałem, czego chcę; a była to śmierć albo dopięcie mego celu. [16])

Ale środki, ku niemu dążące, były wynikami różnych braków i potrzeb, z któremi walczyć musiałem.

---

[15]) Ludność płonęła nienawiścią do nowego rządu, a Pestalozzi był jego wysłańcem; ludność była katolicka, Pestalozzi protestantem.

Nędza wśród ludu była nie do opisania; dzieci wygłodzone, istne kościotrupy, pokryte strupami. Pestalozzi przybywa zaś tylko z małemi funduszami. Człowiek zgórą pięćdziesięcioletni pozostaje prawie sam z gromadą dzieci, którą żywi, odziewa, niańczy, uczy.

Zważywszy te okoliczności, widzimy, jakie trudności miał do przezwyciężenia; zaiste podziwiać musimy jego poświęcenie i zaparcie się i rozumiemy, dlaczego go później nazwano „ojcem sierot w Stanz".

[16]) Znaczy to: Pestalozzi dążył do posiadania wielkiej sztuki wychowania drogą doświadczenia, kierując się jakiemś nieokreślonem poczuciem wewnętrznem.

Zdawało mu się, że w Stanz wkroczył na właściwą drogę, choć nie rozumiał jeszcze, co właściwie osiągnął i w jaki sposób.

BIBLIOTEKA GŁÓWNA

Sam nie wiem, pojąć nawet nie mogę, jak sobie radzić mogłem. Igrałem poniekąd z niedostatkiem, opierałem się trudnościom, wynikającym z niego a piętrzącym się przede mną jak góry. Niemocy fizycznej przeciwstawiałem potęgę woli, która nie widziała przed sobą najbliższej chwili przyszłości i nie zważała na nią, czepiając się całą siłą obecnej, tak jakby była jedyną i od niej zależały życie i śmierć.

Tak pracowałem w Stanz, aż przybycie Austrjaków położyło kres mojej działalności.[17]) Opuściły mnie też siły fizyczne. Jeszcze nie byłem w zupełnej zgodzie z sobą co do podstaw moich działań. Ale ponieważ pokusiłem się o rzecz niemożliwą, znalazłem coś możliwego, czego nie przeczuwałem. Zapuściwszy się w zarośla, których od wieluset lat nie dotknęła się stopa ludzka, odkryłem za krzakami ścieżki, a te mnie zawiodły na główny gościniec, po którym również od wieluset lat nikt nie kroczył.

Ale podam trochę więcej szczegółów. Zmuszony uczyć dzieci sam i bez wszelkiej innej pomocy, nabyłem sztuki uczenia wielu dzieci razem, a ponieważ nie miałem innych środków, jak tylko głośne przepowiadanie, podsunęło mi to myśl zajmowania uczniów podczas nauczania rysunkiem, pisaniem i robotami ręcznemi. Zamieszanie, sprawiane powtarzaniem masowem przez dzieci, wywołało konieczność stosowania taktu, a takt wzmocnił wrażenie, wywierane przez nauczanie. A co najważniejsza, zupełny brak wszelkich wiadomości u dzieci stał się przyczyną długiego zatrzymywania się przy początkach. Okoliczność ta sprawiła, że dawałem większe baczenie na dokładne i staranne wykończenie i zaokrąglenie szczegółów, przez co nabrałem przeświadczenia, że taka dokładność i staranność stanowi konieczny warunek pomyślnych rezultatów nauczania na najniższym stopniu.

---

[17]) Wojska austrjackie zajęły Stanz (1798). Zamknięto dom sierot, gdyż urządzono w nim lazaret i główną kwaterę.

Przeczuwałem tak, jak nigdy, punkty wyjścia we wszystkich dziedzinach poznania i czułem, również tak, jak nigdy dotąd, ogromne luki, jakie powstają z pomieszania i niewykończenia tych punktów w każdem uszeregowaniu wiadomości.

Skutki starannego wykończania przewyższyły wszelkie moje przewidywania w tym względzie. Rozwinęła się w dzieciach nader szybko świadomość sił, dotąd im samym nieznanych, zwłaszcza zaś ogólne poczucie piękna i porządku. Czuły one, że są czemś.

Zwykły przykry nastrój, wynikający z mozolnego przyswajania sobie wiedzy, nie istniał w izbach moich. Dzieci chciały się uczyć i — umiały, wytrwały w nauce, kończyły ją i — śmiały się. Panował śród nich nie nastrój uczących się, lecz nastrój rozbudzonych ze snu nieznanych dotąd sił, uczucie, które budziło ich ducha i serce, nieokreślona świadomość tego, co te siły zdziałać i dokąd zawieść je mogą.

Dzieci uczyły dzieci. Starały się wykonywać, co im polecałem uczynić. Wpadały one same na trop odpowiednich środków wykonania. Ta różnorodna praca samodzielna w początkach nauczania ożywiała i wzmacniała nauczanie. Przekonałem się, że wszelkie nauczanie prawdziwie kształci tylko wtedy, gdy się opiera na tem, co wydobywamy z dzieci i co one same wytwarzają własną pracą i zachodem.[18])

Nauczyła mnie tego potrzeba. Ponieważ nie miałem nauczycieli-pomocników, sadzałem dziecko zdolniejsze między dwoma niezdolnemi; obejmowało ono rączkami dwóch towarzyszów swoich, przytulało ich do siebie i przepowiadało im, co tylko wiedziało, a oni uczyli się powtarzać, czego nie umieli. Serdeczne uczucie miłości spajało takie troje dziatek. Radość i współczucie ożywiały ich dusze,

[18]) Są to złote słowa wielkiego pedagoga, które każdy nauczyciel zapamiętać winien.

a ich wzajemnie przez siebie rozbudzone życie wewnętrzne wiodło je naprzód, o ile tylko być mogło.[19])

Drogi przyjacielu! Byłeś świadkiem tego wpólnego nauczania, widziałeś, jak szło ono sprawnie i radośnie. Powiedzże mi sam, co czułeś, gdyś to widział? Ja bo widziałem łzy twoje, w sercu zaś mojem wzbierała wściekłość na ludzi, którzy śmieją twierdzić, że uszlachetnienie ludu stanowi niedościgłe marzenie.

Nie, uszlachetnienie ludu to nie bezpłodne rojenie. Sztukę uszlachetnienia ludu oddam w ręce matki, w ręce samego dziecka i w ręce niewinności, a niegodziwiec zamilczy i już nie powie, że jest ono urojeniem. Boże! Jakże wdzięczny Ci jestem za wszystkie braki, z któremi walczyć musiałem!

Gdyby nie one, nie wypowiedziałbym tych słów i nie zmusił bluźniercy do milczenia. Przekonanie moje jest teraz ustalone, nie było ono takiem długo. Coprawda, miałem też w Stanz dzieci, których siły, nie zgnębione jeszcze niepsychologiczną tresurą szkolną i domową, mogły rozwijać się swobodnie. Były to zresztą dzieci odrębnej rasy. Nawet ubodzy w tych stronach są inni, niż nasi ubodzy po miastach lub w okolicach zbożowych i winnicowych. Widziałem siłę natury ludzkiej i jej właściwości w najróżnorodniejszej odmianie; ich zepsucie jest zepsuciem natury zdrowej, co stanowi olbrzymią różnicę w porównaniu z zepsuciem sztucznem i szkolnem, które jest beznadziejnem osłabieniem i zupełnem kalectwem ducha.

Widziałem w niewinnej niewiadomości tych dzieci siłę poglądu i świadomości rzeczy poznanych i widzianych, czego niema nawet śladu u naszych lalek abecadłowych.

---

[19]) Było to coś w rodzaju metody wzajemnego nauczania, zwanej Bell-Lancaster od jej założycieli. Polegała głównie na tem, że starsi uczniowie uczyli młodszych. W początkach ubiegłego wieku znalazła ona szerokie zastosowanie w Anglji, jej kolonjach i w Ameryce.

Pestalozzi wspomina w jednem z dzieł swoich późniejszych, że w r. 1798 nic jeszcze nie mówiono o tej metodzie.

Poznałem przy nich (byłbym ślepym, gdybym tego nie poznał) naturalny stosunek, w jakim winny znajdować się wiadomości realne do wiadomości książkowych. Dowiedziałem się przy nich, jak jednostronna znajomość książkowa i bezgraniczna ufność w słowa, które są tylko pustem brzmieniem i głosem, zaszkodzić mogą rzeczywistemu poglądowi i pewnej siebie świadomości co do otaczających nas przedmiotów.

Na takim punkcie stanąłem w Stanz. Byłem przeświadczony, że można oprzeć nauczanie ludowe na podwalinach psychologicznych i wykazać w całej jego nagości marność nauczania, zasadzającego się na słowach napuszonych. Czułem, że mogę podzielić się tem odkryciem z mężem silnego i wolnego ducha; ale nie mogłem jeszcze wypowiedzieć tego, co widziałem, wobec gromady wynaturzonych ludzi, podobnych do gęsi, które od chwili, gdy wykluły się z jaj, karmione w kojcu i kuchni, utraciły wrodzone uzdolnienie do lotu i pływania.

Miałem to uczynić dopiero w Burgdorfie; tak mi to było przeznaczone. Znasz mnie, możesz zatem wystawić sobie, z jakiemi uczuciami opuszczałem Stanz. Rozbitek po długich, strasznych dniach i nocach ujrzał nareszcie ląd, świta mu nadzieja nowego życia. Ale oto nielitościwe fale odtrąciły go od zbawczego brzegu, znów go zbliżyły ku niemu i znów rzuciły na dalekie morze. Rozbitek zdala od brzegu myśli: dlaczegóż nie umiera nareszcie? a jednak broni się i wysila wzrok swój, azali nie ujrzy bezpiecznej przystani, a ujrzawszy ją, dąży ku niej ze wszystkich sił swoich. Takim rozbitkiem, taką igraszką losu byłem ja.

Gessnerze! wyobraź sobie wszystko: moje serce i moją wolę, moją pracę i moje klęski, moje nieszczęście i drżenie rozkołatanych moich nerwów i moje oniemienie.

Takim byłem, przyjacielu, w chwili opuszczenia Stanz i po swojem przybyciu do Bern. Tam Fischer zaznajomił mnie z Zehenderem, który mnie zabrał do Gurnigel, gdzie

dzięki jego dobroczynnej gościnności zażyłem spokojnych dni.[20]) Zaiste, odpoczynek był mi potrzebny. To dziw, że jeszcze żyję. Ale nie był to jeszcze mój ląd zbawczy, lecz tylko kamień na morzu, na którym spocząłem, by za chwilę popłynąć dalej. Nie zapomnę tych dni, dopóki żyć będę; one mnie ocaliły, ale nie mogłem żyć bez swego dzieła, nawet kiedy ze szczytu Gurnigla widziałem u stóp swoich tę piękną, wielką dolinę, choć nigdy jeszcze nie roztaczał się przede mną tak rozległy widok. W takiej chwili myślałem więcej o złem nauczaniu ludu, niż o pięknym widoku. Nie mogłem i nie chciałem żyć bez swego celu.

Choć mój wyjazd ze Stanz, bez względu na to, że byłem zagrożony śmiercią, nie był dobrowolny, lecz wypływał z zarządzeń wojskowych, które uniemożliwiały narazie moją dalszą działalność w tem miejscu, odżyła znów stara gadka o mnie, że nie umiem wytrwać przy żadnem zajęciu. Nawet przyjaciele moi mówili: „Tak, przez jakie pięć miesięcy to potrafi udawać, że coś robi, ale w szóstym nie umie i tego. Było do przewidzenia, że tak będzie. Nie umie on nic porządnie. Właściwie zawsze był do niczego. Raz udało mu się tylko napisać dobrą powieść, ale i z nią już się przeżył".[21])

Mówiono mi w oczy: „Niedorzecznością było sądzić, że kto w trzydziestym roku życia napisał coś rozumnego, w pięćdziesiątym też dokona czego rozumnego". Mówiono głośno: na korzyść moją da się powiedzieć tylko to, że oddaję się pięknym marzeniom i że, jak to się zdarza wszystkim niedowarzonym głowom, które nad czemś medytują, miewam niekiedy jaśniejsze myśli.

Rozumie się, że nikt mnie nie wysłuchał; a jednak wyrokowano jednomyślnie, że musiały mi się uprzykrzyć sprawy w Stanz, dlatego uciekłem.

[20]) Fischer, pomocnik Stapfera w ministerjum, zajmował się gorliwie sprawami społecznemi i pedagogicznemi, to też działalność Pestalozzi'ego interesowała go bardzo, był jej szczerze życzliwy. Gurnigel — miejscowość lecznicza na wyżynie Berneńskiej. Zehender — mieszkaniec tej miejscowości, przyjaciel Fischera.

[21]) Powieść „Leonard i Gertruda". Patrz przypisek 7.

F..... powtórzył mi dziwną rozmowę przyjaciół o mnie. Zdarzyło się to w większem towarzystwie. Nie podając bliższych szczegółów, przytaczam tylko, co następuje.

Pierwszy mówił: „Widziałeś, jak strasznie zmizerniał"? Drugi: „Żal mi tego biednego narwańca".

Pierwszy: „I ja go żałuję, ale niema rady i sposobu dla niego. Niekiedy przez chwilę otacza się on takim blaskiem, że wywołuje naokół siebie wiarę w swoją umiejętność, ale chwila ta mija szybko: naokół niego ciemno, a gdy się zbliżyć, okazuje się, że sam się spalił".

Drugi: „Oby to już nastąpiło w zupełności! Nic i nikt mu nie pomoże, dopóki nie obróci się w popiół".

Pierwszy: „Na Boga, ze względu na niego należy pragnąć, by się to stało jak najprędzej".

Taka była nagroda za moją pracę w Stanz; a była to praca, jakiej, być może, żaden śmiertelnik nie podejmował się przede mną, przynajmniej w takim zakresie i w takich okolicznościach,— praca, której pomyślne skutki wewnętrzne postawiły mnie w tem miejscu, gdzie obecnie stoję.[22])

Zdziwiono się, gdy powróciwszy z Gurnigel z dawnemi swemi chęciami i dawnym swym celem, niczego nie pragnąłem i niczego innego nie szukałem, jak tylko dalszej działalności w jakimkolwiek zakątku, na nic się nie oglądając.

Renger i Stapfer ucieszyli się; sędzia Schnell radzi mi udać się do Burgdorfu, co też w kilka dni uczyniłem.[23]) W staroście Schnellu i doktorze Grimmie znalazłem mężów, którzy dobrze wiedzieli, że nasze stare, zmurszałe szkoły stoją na lotnym piasku; przeczuli też, że pod tym lotnym piaskiem znajduje się dobry, mocny grunt, zdatny pod budowę nowych gmachów. Winien im jestem wdzięczność.

[22]) Odzwierciadla się tutaj jasno stan duszy Pestalozzi'ego. Skromny z natury, analizujacy wciąż samego siebie, miewa jednak chwile buntu, oburzenia i żalu, czując że go nie rozumieją i nie doceniają.

[23]) Renger i Stapfer — patrz przypisek 13. Burgdorf — miasto w dzisiejszym kantonie Berneńskim.

Zwrócili łaskawie uwagę na moje dążenia i starali się dopomóc mi czynem i życzliwością. A jednak znalazły się i tutaj przeszkody dla mojej działalności.

Na szczęście uważano mnie w początkach jak każdego innego nauczyciela ludowego, który, wędrując po świecie, zarabia na chleb powszedni. Kilku bogatych ludzi ukłoniło mi się grzecznie; kilku duchownych bardzo uprzejmie, ale zdaje się bez przekonania, życzyło mi Bożego błogosławieństwa w nowem przedsięwzięciu.

Kilku rozumnych ludzi myślało, że to, co czynić zamyślam, może jednak wyjść na pożytek ich dzieci.

Wszyscy jednak zachowywali się wyczekująco względem tego, co się stać miało.

Ale nauczyciel osadników w dolnem mieście, którego izbę oddano do mego rozporządzenia, pojmował rzecz głębiej.[24]) Przypuszczał on, o ile mi się zdaje, że gorliwe moje abecadłowanie zmierza do objęcia jego posady. I otóż poczęły krążyć po miasteczku pogłoski, że Heidelberczykowi (katechizmowi, wydanemu w Heidelbergu) grozi niebezpieczeństwo. A ten w reformowanych miastach Szwajcarji zawsze jeszcze jest tym jedynym prawie duchowym pokarmem, którym żywi się zarówno młodzież pospolitych obywateli miejskich, jak i gmin wiejskich aż do dania na zapowiedzi.[25])

Chodziło zresztą nietylko o Heidelberczyka. Szeptano sobie do ucha, że sam nie umiem pisać i rachować, nawet nie czytam dosyć biegle. No, mój przyjacielu, widzisz, że

---

[24]) Burgdorf składało się z ogrodu, otoczonego murem na wzgórzu i osady rolniczo-miejskiej pod miastem w dole. Gród, czyli miasto górne, zamieszkiwali mieszczanie, cieszący się pełnemi prawami obywatelskiemi; osadę podmiejską zaś, czyli miasto dolne, wieśniacy, którzy, jako obywatele drugiego rzędu, pozostawali w zależności od grodzian. Patrz przypisek 5.

[25]) Katechizm, wydany w Heidelbergu, dla wyznania reformowanego stanowił podstawę całej nauki w ówczesnej szkole ludowej szwajcarskiej. Przy daniu na zapowiedzi kandydaci do stanu małżeńskiego i ich oblubienice zdawali egzamin ze znajomości katechizmu przed miejscowym proboszczem. Zły rezultat takiego egzaminu stanowił przeszkodę do ślubu.

w tej gadaninie ulicznej nie wszystko jest nieprawdą: rzeczywiście nie umiałem dobrze pisać, ani też czytać i rachować. Ale zazwyczaj za dużo wnoszą z takich gadek. Widziałeś to w Stanz: umiałem uczyć pisania, sam nie umiejąc pisać.[26])

Właśnie nieumiejętność w tych rzeczach była mi potrzebna do stworzenia możliwie prostej metody, którąby posiłkować się mogli najmniej wprawni w nauczaniu i najwięksi nieucy w nauczaniu swoich własnych dzieci. Nie dziwię się zresztą mieszkańcom przedmieścia, że nie wierzyli mi w tym względzie. Na zgromadzeniu publicznem oświadczyli, że nie życzą sobie, by na ich dzieciach robiono doświadczenia w nowej nauce: niechaj wpierw grodzianie wypróbują ją na swoich.

---

[26]) Pestalozzi ukończył szkołę, która odpowiadała mniej więcej dzisiejszej szkole średniej, rozpoczął też wyższe studja prawne. Czytywał dużo za lat młodzieńczych. Następnie jednak praca społeczna i działalność praktyczna pochłonęły całkowicie jego duszę. Czuł zresztą jakby żal do „papierowej mądrości", jak nazywał naukę swego czasu, widząc w niej jedną z przyczyn niedoli ludu, uciskanego przez ludzi „książkowych". Zaniedbał więc wszelkie studja, a nawet lżejszą lekturę, choć sam pisywał bardzo wiele jeszcze przed dziełkiem, które czytelnik ma przed sobą, oraz przed wspomnianą wyżej powieścią „Leonard i Gertruda" i po niej. Zresztą już i w szkole, o ile celował w jednych przedmiotach, o tyle nie uczynił żadnych postępów w innych; do nich należała szczególnie ortografja i kaligrafja, jako też gramatyka.

Zostawszy nauczycielem, Pestalozzi, ucząc dzieci, uczył się sam. Pamiętać jednak należy, że Pestalozzi był człowiekiem genjalnym i wogóle wyjątkowym. Co było dla niego możliwe, byłoby niemożliwe dla zwykłego śmiertelnika.

„Kolega" Pestalozzi'ego był z zawodu szewcem i zupełnym nieukiem, ale na owe czasy rutynowanym „bakałarzem". W jego izbie, nawet w tych samych godzinach, wielki pedagog odbywał swe lekcje. W Szwajcarji, jak zresztą i gdzie indziej, fachowych nauczycieli ludowych w owych czasach prawie że nie było; funkcje ich spełniali niekiedy proboszcze z poczucia obowiązku obywatelskiego a pod wpływem ówczesnego ruchu oświatowego, częściej zaś bakałarze, którzy rekrutowali się z rzemieślników, nie porzucających jednak swego zawodu, boby szkoła ich wyżywić nie mogła, weteranów wojskowych, różnych ludzi wykolejonych.

Tak się też stało.

Protektorzy i przyjaciele użyli całej sztuki, potrzebnej w takich miejscowościach i podobnych okolicznościach, do przeprowadzenia mojej instalacji w jednej z najniższych szkół górnego miasta, aż im się to wkońcu udało. Uważałem się za wielce szczęśliwego. Byłem jednak w początkach onieśmielony. Obawiałem się co chwila, że mnie znów wyrzucą z mej izby szkolnej.

Sprawiało to, że stawałem się jeszcze niezręczniejszym, niż nim jestem zwykle. Gdy sobie przypomnę, z jakim ogniem i życiem w pierwszych godzinach w Stanz zbudowałem sobie jakby świątynię czarodziejską, a następnie trwogę, z jaką w Burgdorfie wlazłem w jarzmo szkolne, to nie pojmuję, jak ten sam człowiek mógł uczynić jedno i drugie.[27])

Był tutaj porządek szkolny, pozór odpowiedzialności, trochę pedanterji i próżności. To wszystko było mi obce. Nie znosiłem tego przez całe swoje życie; ale dążyłem do swego celu, więc zniosłem. Od rana do wieczora piałem dzień w dzień swoje abecadło, stosowałem też dalej bez planu swe postępowanie empiryczne, rozpoczęte w Stanz.[28])

Nie ustawałem w układaniu szeregów sylabowych, zapisywałem całe księgi takiemi szeregami, jako też szeregami liczb i usiłowałem różnemi sposobami sprowadzać do możliwej prostoty początki sylabizowania i rachunku, nadając im formy, które miały z jak największą sztuką psychologiczną wieść od pierwszego kroku stopniowo do

---

[27]) Tylko gorącem przejęciem się ideą, która mi przyświecała przez całe życie, tłumaczyć można fakt, że człowiek przeszło pięćdziesięcioletni mógł się poddać obowiązkom zupełnie dla niego nowym i wytrwał w ich pełnieniu.

[28]) Pestalozzi w nauczaniu nie opierał się na żadnej gotowej teorji, sam ją stwarzał przez praktykę.

Ale pamiętać zawsze należy, kim był Pestalozzi... Zresztą, jak się przekonamy niebawem, wielki pedagog, postępując empirycznie, t. j. badając i doświadczając wszystko sam, często schodził na manowce, z których niekiedy dopiero z trudnością trafiał na właściwą drogę.

drugiego, wtedy jednak bez żadnych przerw, a na podwalinie zupełnie dobrze pojętego drugiego, szybko i pewną drogą do trzeciego i czwartego.[29])

Ale zamiast liter, które dzieci pisały rylcem na tabliczkach, polecałem teraz rysowanie kątów, czworokątów, linij i łuków.

Przy tej robocie rozwinęła się we mnie stopniowo myśl ułożenia abecadła spostrzeżeń zmysłowych, które obecnie uważam za tak ważne; wówczas pojmowałem je wprawdzie w całej jego objętości, jako ogólną metodę nauczania, wszelakoż stawało ono dotąd niejasno przed memi oczyma. Długo jeszcze mozoliłem się nad niem. Zdziwisz się, a jednak to prawda, co ci powiem. Już od wielu miesięcy znałem wszystkie punkty wyjścia, które miały rozłożyć nauczanie na jego elementy, i uczyniłem już wszystko, by sprowadzić je do możliwej prostoty; a jednak nie znałem jeszcze łączności tych punktów, a przynajmniej była ona dla mnie niedosyć jasna; co godzina jednak czułem, że postępuję naprzód i to bardzo raźnie i szybko.

Jeszcze za lat moich pacholęcych prawiono mi, że chlubnie jest służyć w każdej sprawie od szeregowca.

Teraz jednak doświadczyłem, że kto chce tworzyć cuda, winien służyć, jako szeregowiec, już o siwych włosach. Ja cudów nie zdziałam, nie jestem bowiem do tego stworzony, ani też usposobiony.

Nie dosięgnę nigdy wyżyn prawdy, ani też nie nadam jej w ręku swojem cech szarlatanerji. Gdybym nawet chciał, nie umiałbym tego uczynić. Znam ja dobrze wyczerpanie swoich sił; gdyby jednak mężowie, którzy w moim

[29]) Sylabizowanie było wówczas w ogólnem użyciu. Pestalozzi czuł wprawdzie wadliwość tego środka nauczania, starał się go też zmodyfikować i zreformować, nie umiał jednak obyć się bez niego, choć jeszcze przed Pestalozzi'm i za jego czasów usiłowano zastąpić sylabizowanie głosowaniem lub nawet doraźnem czytaniem w nauczaniu elementarnem. Głosowanie zalecał już niejaki Ickelsamer w XVI wieku.

wieku znajdują się w pełni sił, zechcieli służyć od najniższych stopni, zaszliby daleko w jednem i drugiem.

Ale nie, tacy mężowie, jak to zresztą rzecz słuszna i sprawiedliwa, rozkładają się najchętniej w swoich fotelach. Ze mną rzecz ma się inaczej. Powinienem uważać to sobie za szczęście, że pozwalają mi na starość pełnić służbę szeregowca. Czynię to ochoczo, ale na swój sposób. We wszystkich swoich czynach i dążeniach poszukuję tylko szerokiego gościńca, bo zaletą jego jest, że tworzy linję prostą i dla każdego widoczną; zazwyczaj zaś ludzie dążą do zaszczytów i zdziałania cudów drogami krętemi, gdyż ta krętość nadaje ich działaniom urok tajemniczości.

Gdy dochodzę do kresu tego, czego poszukuję, potrzeba tylko, żebym to wypowiedział, a każdy może mnie naśladować, nawet najgłupszy. Mimo jednak przeświadczenia, że nie dobiję się zaszczytów i cudów nie zdziałam, poczytuję to sobie za koronę swego życia, że obecnie na starość latami całemi pełniłem w nauczaniu służbę szeregowca. Coraz wyraźniej widzę korzyści tego położenia. Dzierżąc w ręku swem wszystkie zapylone obowiązki szkolne i zajmując się niemi nietylko powierzchownie, lecz od ósmej rano do siódmej wieczorem z przerwą tylko kilku godzin, napotykałem naturalnie co chwila fakty, świadczące o istnieniu praw fizyczno-mechanicznych, według których duch nasz wszystkie wrażenia zewnętrzne przyjmuje łatwiej lub trudniej. [30])

Budowałem też nauczanie z każdym dniem silniej na poczuciu tych praw; zaprawdę jednak nie zdawałem sobie jeszcze dokładnie sprawy z tej zasady, gdy radca Glayre, któremu zeszłego lata usiłowałem wyłożyć istotę mego działania, rzekł raz do mnie: „Vous voulez mécaniser

[30]) Pestalozzi mówi często o mechaniźmie i prawach mechaniczno-fizycznych w zastosowaniu do życia duchowego. Niewątpliwie Pestalozzi ma przytem określeniu na myśli procesy psychiczne, podlegające ogólnym prawom przyrody, fizjologję i psychologję doświadczalną.

l'education".[31]) Umiałem jeszcze wtedy bardzo mało po francusku. Rozumiałem więc te słowa w znaczeniu, że usiłuję ująć środki wychowania i nauczania w szeregi psychologicznie uporządkowane. W takim sensie trafił w samo sedno rzeczy i wyrwał jakby z ust moich słowo, które najlepiej określa istotę mojego dążenia i wszelkich jego środków. Być może, iż długo jeszcze nie wpadłbym na takie określenie, gdyż w toku myśli swoich nie rozumowałem, lecz poddawałem się niejasnym, ale żywym uczuciom, które wprawdzie zabezpieczały mój rozwój duchowy, nie dawały jednak jego uświadomienia. Nie mogło być inaczej. Od lat trzydziestu nie czytałem ani jednej książki i nie umiałem już czytać żadnej; nie posiadałem już języka dla pojęć oderwanych i żyłem tylko w przekonaniach, które były rezultatami niewyczerpanych, ale po większej części zapomnianych intuicyj.[32])

Tak więc i teraz, choć bez świadomości zasady, którą się kierowałem, zacząłem w przedmiotach, które objaśniałem dzieciom, liczyć się z tem, o ile są one bliskie ich umysłów.

Śledząc zaś początki nauczania do ostatecznych ich krańców, starałem się też ustalić chwilę, kiedy nauka dziecka winna się rozpoczynać. Okazało się, że pierwszą lekcją, jaką pobiera dziecko, jest chwila jego urodzenia. Od chwili, gdy zmysły dziecka przyjmują wrażenia z zewnątrz, nauczycielką jego staje się natura. Poranek życia stanowi obudzenie się zdolności przyjmowania wrażeń, jest on niczem innem, jak tylko obudzeniem się gotowych już zarodków fizycznych, które wszystkiemi swemi siłami i popędami dążą do rozwoju samokształcenia się; jest niczem

---

[31]) „Pan pragnie nauczanie uczynić mechanicznem". Jak Glayre pojmował te słowa, niewiadomo; niewątpliwie jednak Pestalozzi rozumiał je tak, że znaczą oparcie nauczania na psychologji doświadczalnej. Patrz przypisek 30.

[32]) Patrz przypisek 26.

innem, jak tylko obudzeniem się już gotowego zwierzęcia, które chce i ma być człowiekiem.[33])

Wszelkie kształcenie umysłowe człowieka jest zatem jedynie umiejętnością dopomagania naturze w własnym jej rozwoju, a umiejętność polega głównie na właściwem ustosunkowaniu i harmonji wrażeń, które mają być dostarczone dziecku, z oznaczonym stopniem rozwijającej się jego siły. Konieczne jest zatem uszeregowanie wrażeń, dostarczanych dziecku, których początek i postęp dotrzymywałyby ściśle kroku początkowi i postępowi rozwijających się sił dziecka.[34]) Niezadługo zatem pojąłem, że zbadanie tych szeregów w całym zakresie poznania ludzkiego, a szczególnie w punktach fundamentalnych, z których wychodzi rozwój ducha ludzkiego, jest najprostszą, jedyną drogą do zdobycia podręczników szkolnych, któreby odpowiadały naszej naturze i naszej potrzebie.

Pojąłem, że w układzie takich książek wszystko polega na segregacji części składowych według stopnia rozwijających się sił duchowych dziecka i na jak najściślejszym wyborze tego, co z tych części składowych odpowiednie jest dla każdego okresu rozwojowego dziecka, a to tak, żeby z jednej strony nie pozbawiać niczego, do czego jest ono zdolne, a z drugiej, nie obciążać go niczem, do czego nie jest jeszcze zdolne.

Pojąłem też to, że winniśmy przed rozpoczęciem nauki czytania, a choćby tylko sylabizowania, wykształcić dziecko w poglądzie i mowie, i to w wysokim stopniu; dzieci zatem potrzebują w najwcześniejszym już wieku kierownictwa psychologicznego do rozumnego poglądu na wszelką rzecz.[35])

---

[33]) Słowa te świadczą, że Pestalozzi liczył się bardzo w wychowaniu z naturalnym rozwojem duszy ludzkiej zgodnie z prawami przyrody, oraz że uznawał zależność objawów psychicznych od fizjologicznych.

[34]) Zatem podręczniki, oparte na znajomości psychologji; z takiem wymaganiem liczy się i obecnie jeszcze tylko niewielu autorów podręczników szkolnych.

[35]) Jak się dowiemy dokładniej z toku naszego tekstu, Pestalozzi jest za systematycznem kształceniem naukowem dziecka od kolebki, w czem nie zdaje się mieć słuszności.

Niepodobna jednak wyobrazić sobie i oczekiwać takiego kierownictwa bez posiłkowania się sztuką, ze względu na ludzi, jakimi są obecnie. Konieczne są zatem podręczniki do unaocznienia rzeczy podpadających pod zmysły, któreby poprzedzały elementarze.

Zadaniem tych książek byłoby wyjaśnienie zgóry tych pojęć, które mamy wpajać w ich umysły, zapomocą trafnie dobranych i wykonanych ilustracyj.

Doświadczenie przekonało mnie, że miałem słuszność. Pewna czuła matka zażądała ode mnie nauki prywatnej dla trzyletniego zaledwie chłopczyka. Przez czas jakiś, widując go codziennie przez godzinę, usiłowałem uczyć go na literach, figurach i wszystkiem, co miałem pod ręką, nazywać rzeczy, wytwarzać sobie o nich pojęcie, mówić o nich. Musiał on wypowiadać, co znał w każdej rzeczy, jak oto: barwę, części składowe, położenie, kształt i liczbę.

Niezadługo musiałem rzucić w kąt nędzne litery, tę mękę dzieciństwa; chłopiec żądał tylko wyobrażeń rzeczy lub samych rzeczy i niebawem już wypowiadał się jasno o przedmiotach, które znajdowały się w zakresie jego zdolności poznania; znajdował na ulicy, w ogrodzie, w pokoju środki powiększania swoich wiadomości. Niebawem wymieniał z Historji naturalnej Buffona długiemi szeregami jak najtrudniejsze nazwy jak najmniej znanych zwierząt; w roślinach i ludziach spostrzegał wiele i umiał określać rzeczy stanowczo i wyraźnie.[36])

Atoli i ta próba nie była decydująca w obraniu punktów wytycznych nauczania, bo przecież chłopiec ten miał już za sobą trzy niewyzyskane lata, a jestem pewien, że natura już w tym okresie zaopatruje dziecko w wyraźną świadomość nieprzebranej liczby przedmiotów. Potrzeba

[36]) Buffon — znakomity przyrodnik francuski (1707—1788). Obciążanie umysłu dziecka trzyletniego mnóstwem nazw, choćby z unaocznieniem rzeczy, które oznaczają, stanowi wielki błąd pedagogiczny Pestalozzi'ego. Por. przypisek 28.

tylko, żebyśmy sztuką psychologiczną tę świadomość skojarzyli z mową, a dosięgnie ona wysokiego stopnia jasności.

Sztuka winna wspierać naturę, natura sztukę, obie stanowią podwaliny prawidłowego rozwoju umysłowego dziecka. Siła umysłowa i doświadczenie dziecka w chwili rozpoczęcia nauki są już znaczne, ale nasze niepsychologiczne szkoły to tylko sztuczne maszyny do tłumienia wszelakich przejawów żywego ducha; przeciwdziałają one tylko działaniu natury i sile nabytego doświadczenia. [37])

Ty to wiesz dobrze, przyjacielu mój! Dopuszczamy się ohydnej zbrodni, albowiem przez lat pięć pozwalamy dziecku bujać sobie swobodnie pod opiekuńczem skrzydłem matki-przyrody, odbierać wrażenia, czynić spostrzeżenia, bogacić się dzień w dzień w nowe zasoby wiedzy i doświadczenia. Pięć lat trwa błogość niczem nienaruszona, a potem... Potem pakujemy dziatwę naszą całemi gromadami do zatęchłej izby szkolnej, jakby owce do owczarni, a tam godzinami, dniami, całemi miesiącami, latami ma spoglądać na przebrzydłe jednostajne litery, ona, która dotąd swobodnie czytała w wielkiej, żywej księdze przyrody. Ależ to oszaleć można! Przerywam, nie mogę już dalej..., bo gotów jestem jeszcze skreślić całe przeciwieństwo, jakie zachodzi między istotą, postępowaniem, położeniem i nędzą nauczyciela a ukochaną naszą przyrodą. [38])

Powiedz mi tylko to jedno, przyjacielu: czy zbrodniarz na rusztowaniu w chwili, gdy miecz kata, odcinając mu głowę od tułowia, przenosi go z życia do śmierci, czuje żywiej utratę tego, co minęło, niż dzieci zapędzone do elementarza? Czyż ludzie będą wiecznie ślepi? Czyż wiecznie powracać będą do tych samych źródeł, które dają

---

[37]) Choć słowa te tyczą się stosunków przed stu laty, posiadają i dziś jeszcze pewną wagę.

[38]) Widzimy, że Pestalozzi'emu chodziło o systematyczne nauczanie od pierwszych chwil w życiu dziecka, dlatego że nagłe przejście od absolutnej swobody do niewoli szkolnej uważał za gwałt, zadawany dziecku. Pragnie on przygotować dziecię zawczasu do nauki szkolnej.

początek naszemu zwyrodnieniu, do pęt okuwających naszego ducha, do przyczyn życia, zatrutego chorobą ciała i duszy?[39])

Miły przyjacielu! Jakże będzie mi błogo w grobie, gdy się przyczynię choć cokolwiek do rozpoznania tych przyczyn! Jak błogo będzie mi w grobie, jeśli uda mi się w nauczaniu ludowem złączyć ze sobą sztukę i naturę, tyle, ile one obecnie siłą rozerwane są od siebie! Ach! jak mnie to oburza! one nietylko są rozłączone, ale źli ludzie poróżnili je nadto ze sobą. Wydaje się, że jakiś zły duch sprawił, że w naszej części świata i naszem filozoficznem stuleciu rozłam między naturą a sztuką w szkole przybrał takie wielkie rozmiary, jak dotąd nigdy i nigdzie.

Nigdy i nigdzie nie rozpanoszyły się tak w szkole zarozumiałość, oszukiwanie samego siebie i pycha, jak u nas w obecnych czasach.

Jakże rad jestem zapomnieć o świecie, który tak wygląda, w takiem położeniu rzeczy! Jak mi dobrze przy moim kochanym małym Ludwisiu, którego kaprysy zmuszają mnie ciągle do coraz to głębszego wnikania w ducha książek początkowych dla pierwszych lat życia![40])

Tak, mój przyjacielu, książki te muszą położyć i położą kres niedorzecznościom nauczania w naszem stuleciu.

Coraz to wyraźniej widzę, jaki winien być duch tych książek.

Trzeba, żeby one zaczynały rzecz od najprostszych cząstek składowych poznania, wpajały głęboko w umysły dzieci główne formy wszelkich rzeczy, budziły wcześnie i wyraźnie świadomość stosunków liczby i miary, przystosowywały mowę dziecka do całego zakresu jego pojęć i wyobrażeń, stały się drabiną poznania w nauczaniu

[39]) Trzeba zwrócić uwagę na to, że mimo niejednego zła w szkolnictwie dzisiejszem stanowi ono jednak znaczny postęp w porównaniu ze szkolnictwem z przed stu lat. Samo sylabizowanie stanowiło taką katuszę, o jakiej dzisiaj nie mamy pojęcia.

[40]) Patrz na stronicy 31, w. 10 od gory: „Pewna czuła matka zażądała ode mnie i t. d.“.

elementarnem. Odczuwa się dotkliwie brak takiej książki. Brak jej nam, gdyż sztuka nasza zastąpić jej nie może, tem bardziej jej brak, że jej stworzyć nie umiemy. Brak nam bowiem ducha, który w niej panować winien.

Nawet przeciwko temu duchowi walczymy w naszej nędznej szkole ludowej. Gnębi go i ruguje jednostronna nauka abecadłowa.

Ale powracam do rzeczy.

Gdym tak szukał niestrudzenie podstaw i środków dla metody, według której kształciłyby się dzieci od kolebki, do dzieci, które się wykształciły innemi drogami, musiałem stosować środki wprost przeciwne tym zasadom i, co najważniejsza, tym szeregom psychologicznym w wiadomościach rzeczowych i językowych, które stanowić mają szkielet dla tworzących się pojęć.

Nie mogłem czynić inaczej, musiałem badać drzemiącą w nich siłę duchową, stworzyć jej bowiem nie mogłem, a postępowałem w badaniach swoich naoślep.

Czyniłem to we wszelki możliwy sposób i znajdowałem naturę wszędzie; istniała ona nawet pod rumowiskiem pojęć i w największem zaniedbaniu. Osłabiły ją wpływy ludzkie, ale żyła jeszcze. Doświadczyłem tego dopiero teraz i mogę to teraz śmiało wypowiedzieć: prawie nie do uwierzenia długo opiera się natura w sercu dziecka, dopóki jej nie zdusi obłęd ludzki. Bóg dał nam ten opór przeciw napadom szału, nas samych przeciw sobie.

Życie i prawda całej przyrody, która otacza nasze istnienie, wspiera ten opór, dobroć Stwórcy go podtrzymuje, gdyż nie chce On, żeby świętość naszej natury zatraciła się przez naszą słabość, lecz pragnie, żeby wszystkie dzieci doszły do prawdy i sprawiedliwości, o ile tylko nie utracą godności wewnętrznej swej natury przez własną winę, z pełną świadomością nie wkroczą do labiryntu błędów i nie pogrążą się w przepaściach występku.

Ale ludzie nie wiedzą, co Bóg dla nich uczynił, nie zwracają więc uwagi na przemożny wpływ natury na nasze wykształcenie; ale zato podnoszą wielki wrzask i krzyk na

pochwałę swej sztuki, jakby sztuka była wszystkiem, a natura niczem; tymczasem tylko natura jest dobrodziejką rodu ludzkiego, ona jedna wiedzie do prawdy i mądrości. Im baczniej stąpałem śladami natury, im więcej dokładałem starań, żeby jej dotrzymać kroku i zastosować się do niej, tem lepiej poznawałem jej siłę, a zarazem siłę dziecka w przystosowywaniu się do niej.

Tylko że sztuka moja była słaba. Często wodziłem dzieci na pasku mej woli bez potrzeby, gdyż same sobie radzić mogły. Dokonywały one nieraz daleko więcej, niż można się było tego spodziewać po ich wieku. Widziałeś to!

Wszak to przy tobie czteroletnie dzieci sylabizowały długie i trudne zdania z pamięci. Kilku starszym dzieciom wpoiłem nieco wiadomości z przyrodoznawstwa w sposób następujący.

Przez przepowiadanie i czytanie nauczyły się napamięć kilku trudnych, niezrozumiałych dla siebie zdań, oraz pytań, stosujących się do nich. Z początku było to, jak wszelka katechizacja, papuzie powtarzanie niezrozumiałych słów. Wszelako ścisła segregacja pojedyńczych pojęć, ścisły porządek w tej segregacji, oraz wytworzona przez ciągłe powtarzanie trwała, głęboka świadomość tych niejasnych słów, sprawiły wkońcu, że powstało poznanie danego przedmiotu; jak promień słoneczny, zaświeciło ono z poza chmur.[41])

Przy takim przebiegu moich doświadczeń musiałem stopniowo wytworzyć sobie pewne określone zasady, jako podstawy działania. Tak więc rozwinęło się we mnie przeświadczenie, że z młodszemi dziećmi nie należy rozprawiać, lecz ograniczyć środki rozwijania ich ducha do tego, co następuje:

1. Należy rozszerzyć w nich zakres ich wyobrażeń.

[41]) Pestalozzi kroczył zupełnie nowemi drogami w nauczaniu, usiłując oprzeć je na psychologji. Nie mając poprzedników, lub nie znając ich, musiał wszystko sam badać i wszystkiego dociekać. To też często mylił się we wnioskach, jako też stosował niewłaściwe środki nauczania, o czem przekonawszy się następnie, szczerze przyznawał się do popełnionego błędu. Zob. przyp. 28 i 36.

2. Uświadomione w ich umysłach wyobrażenia należy umacniać systematycznie.

3. Wszystkiemu, cokolwiek natura i sztuka utrwaliły w ich świadomości, należy nadać stosowną szatę językową.[42])

Wyniosłem wkońcu niezachwiane przekonanie: 1) o potrzebie książek poglądowych dla wieku dziecięcego, 2) o konieczności stałego i ściśle określonego sposobu objaśniania takich książek, 3) o potrzebie kierownictwa, opartego na tych książkach i ich sposobie objaśnienia z dążeniem do nazw i wiadomości językowych, które mają być dostarczone dziecku, jeszcze zanim rozpocznie naukę sylabizowania.[43])

Wczesne istnienie świadomości, obejmującej rozległą terminologję, posiada nieocenione znaczenie dla dzieci. Zapamiętanie nazw utrwala w ich pamięci również i rzecz, skoro przeniknie ona do ich świadomości, a umiejętne uszeregowanie nazw utrzymuje w nich świadomość rzeczywistego ustosunkowania rzeczy.[44])

Korzyści takiego postępowania są progresywne, t. j. stają się stopniowo coraz większemi. Tylko nie należy myśleć, że jeśli dziecko czego nie rozumie, to owo coś na nic mu się nie przyda. Dziecko, które przed nauką abecadła przyswoiło sobie głosowo rozległą nomenklaturę, posiada co najmniej tę korzyść, jaką ma dziecko, wychowane od kołyski w wielkim domu handlowym wskutek osłuchania się z wielką ilością nazw rzeczy.[45])

Ludzki Fischer, który dążył wraz ze mną do podobnych celów, widział moje postępowanie od samego początku i nie szczędził mu uznania, choć różniło się ono znacznie od jego własnego sposobu postępowania i poglądów.[46])

[42]) Trzy te postulaty są słuszne i ważne.

[43]) Pestalozzi ma na myśli podręczniki dla nauczyciela, nie dla dziecka. Por. przyp. 41.

[44]) Oczywiście błądzi Pestalozzi, polecając podobne barbarzyńskie postępowanie.

[45]) Patrz przypiski 36, 41 i 44; także 25 i 43.

[46]) Stapfer (patrz przypisek 3) dokładał wielkich starań gwoli podniesienia ludu przez dobrze uorganizowane szkolnictwo. Najpilniejszą

List, który napisał do Steinmüllera o moich próbach, jako pogląd na ten przedmiot w tym okresie czasu, godny jest uwagi.[47]) Przytoczę go tutaj z kilku uwagami:

„Przy ocenie działalności pedagogicznej Pestalozzi'ego wszystko polega na znajomości podstawy psychologicznej, na której wznosi on swój gmach. Jest ona dobra, choć strona zewnętrzna budowli wykazuje wiele nierówności i dysproporcyj. Wiele tych braków wytłumaczyć można empiryczno-psychologicznem postępowaniem Pestalozzi'ego i warunkami zewnętrznemi, losami, próbami i doświadczeniem.

Nawet uwierzyć trudno, jak niestrudzenie wykonywa eksperymenty, a ponieważ — wyjąwszy kilka naczelnych idej — filozofuje on po nich, a nie przed niemi, więc musi je wprawdzie ciągle powtarzać, wszelako rezultaty wygrywają w ten sposób na pewności. Ażeby jednak te rezultaty jakby wprowadzić do powszedniego życia, t. j. żeby je zastosować do pojęć, stosunków i wymagań ludzi, potrzeba

---

potrzebę w dążeniu do tego celu widział w zakładaniu seminarjów, przygotowujących fachowych nauczycieli. Patrz przypisek 26.

Dla założenia więc seminarjum nauczycielskiego Stapfer wysłał do Burgdorfu uczonego teologa i pedagoga oraz nauczyciela Fischera. Stapfer wyrobił w dyrektorjacie z trudem bezpłatny lokal na seminarjum w zabudowaniach rządowych, opał bezpłatny i t. p., oraz obietnicę wypłaty określonej sumy za każdego seminarzystę. Ale uczniów jakoś nie było. Zajmował się więc tymczasem Fischer dozorem i naprawą szkolnictwa w Burgdorfie, gorliwie kierując wykładami nauczycieli, dostarczając im książek i ucząc sam. Stosunek dwóch pedagogów był zrazu naprężony, później zaś bardzo serdeczny.

Pestalozzi widział w Fischerze teoretyka, człowieka książkowego, a takiego nie lubił; Fischer zaś z początku nie dowierzał Pestalozzi'emu, poznawszy jednak bliżej jego metodę, przejął się nią gorąco i stał się żarliwym głosicielem jej sławy, wyświadczał mu też różnorodne przysługi i zaskarbił sobie jego wdzięczność i szacunek, choć zdania swego Pestalozzi o nim nie zmienił.

[47]) Steinmüller — proboszcz wiejski i pedagog. Należał on do tych duchownych szwajcarskich swoich czasów, którzy usiłowali podnieść oświatę ludową przez nauczanie. Prowadził przez długie lata szkołę wieczorną dla swych parafjan. Późniejszy wróg Pestalozzi'ego.

mu albo inteligentnych, rozumiejących go dobrze pomocników, którzyby mu dopomogli w ukształtowaniu tych form, albo też bardzo znacznego czasu, by je odkrył sam dla nadania jakby ciała duchowi, który go ożywia.

Zasady, na których opiera swoją metodę, są mniej więcej następujące:

(Te następujące pięć specjalnych punktów widzenia, które Fischer poczytuje za podstawy mej metody, nie są niczem innem, jak tylko pojedyńczemi poglądami na moje próby w moich celach; jako zasady, są one podporządkowane poglądom fundamentalnym, które w sobie wytworzyłem.

Brak tutaj pierwszego poglądu na cel, do którego dążę. Mianowicie pragnę usunąć braki nauczania szkolnego, szczególnie niższego, i wynaleźć formy nauczania, któreby nie wykazywały tych braków).

1. „Pragnie on wzmocnić siły ducha intensywnie, a nietylko zbogacać ekstensywnie wyobrażeniami".

„Spodziewa się osiągnąć to w sposób różnorodny. Przepowiadając dzieciom głośno i wielokrotnie wyrazy, objaśnienia, zdania i dłuższe okresy i żądając ich powtarzania, ma na celu rozwijanie ich narządów mowy oraz ćwiczenie uwagi i pamięci. Z tegoż powodu pozwala i zaleca dzieciom podczas ćwiczenia w powtarzaniu swobodnie rysować lub kreślić litery rylcem na tabliczce".

(Polecałem wtedy głównie kreślić linje, kąty i łuki i wyuczać się napamięć ich definicyj. Przekonałem się, że dzieci na kilka lat wcześniej zdolne są do znajomości rozmiarów i władania rylcem, niż do władania piórem i pisania małych liter).

„W tym celu rozdawał uczniom cienkie tabliczki z przezroczystego rogu; na tych tabliczkach wyryte są kreski i litery. Służą one nietylko jako wzory, ale i do sprawdzania, czy uczeń pisze dobrze, gdy je przyłoży na to, co sam nakreślił. Takie podwójne, równoczesne zajęcie się stanowi przygotowanie do tysiąca wypadków i prac w życiu, przy których uwaga musi być podzielona, wszelako

nie może być rozproszona. Np. szkoły pracy ręcznej cenią bardzo takie uzdolnienie".

(Już przy próbach przed trzydziestu laty osiągałem rezultaty decydujące w tej sprawie. W owym czasie przy przędzeniu doprowadzałem dzieci do takiej biegłości w rachunku, że nie mogłem dotrzymać im kroku bez papieru i ołówka w ręku dla sprawdzenia wyników. Wszystko zależy od psychologji sposobu nauczania. Trzeba, żeby dziecko władało najzupełniej pracą ręczną, jako też żeby pensum, którego się uczy przy robocie, było tylko łatwem uzupełnieniem tego, co dziecko już umie). [48])

2. „Opiera on nauczanie najzupełniej na mowie".

(Właściwie powinno to być tak: „Uważa on, obok rzeczywistego poglądu na naturę (spostrzeganie zmysłami), mowę za główny środek poznania". Wychodzę przytem z zasady: Dziecko powinno nauczyć się mówić, zanim rozpocznie systematyczną naukę czytania. Ale kojarzyłem też sztukę nauczania dzieci mówienia z pojęciami intuicyjnemi, które daje im natura, i z temi, które ma im dać sztuka).

„Istotnie w mowie złożone są rezultaty wszystkich postępów ludzkich; chodzi tylko o to, żeby śledzić je w ich przebiegu".

(Wyjątku tego śledzenia psychologicznego należy szukać w naturze rozwoju mowy. Dziki najpierw nazywa przedmiot, później określa go, wkońcu kojarzy, w sposób jednak nader prosty, i dopiero późno dochodzi do tego, że określa bliżej zmienne jego cechy według czasu i okoliczności. Stosownie do takiego poglądu, starać się będę

[48]) Spostrzeżenia Pestalozzi'ego, tyczące się równoczesnej pracy ręcznej i umysłowej, posiadają wielkie znaczenie pedagogiczne zarówno teoretyczne jak i praktyczne. Dopiero w ostatnich czasach zwrócono uwagę na torturę, zadawaną dzieciom w szkole ludowej, gdy siedzą nieruchome, z rękami złożonemi na pulpicie lub na piersiach, hypnotyzowane groźnym wzrokiem nauczyciela. Nieruchomość ta nie stanowi bynajmniej rękojmi, że dzieci uważają; dzieje się często wprost przeciwnie: przymusowa nieruchomość wywołuje nieuwagę.

spełnić żądanie Fischera, żeby badać język drogą psychologiczną, co rozwinę szerzej w rubryce *mowa*.[49])

„Nie chce on rozumować z dziećmi, dopóki im nie dostarczy pewnego zasobu wyrazów i zwrotów mowy, które mogą przyswoić sobie i rozporządzać niemi. Dlatego zbogaca ich pamięć prostemi objaśnieniami przedmiotów konkretnych i uczy dziecko opisywać to, co je otacza, a więc zdawać sobie sprawę z czynionych spostrzeżeń i nabywanych wyobrażeń, panować nad niemi i uświadamiać sobie, co istniało już w ich umyśle w zaczątku".

(Zdanie moje w tym względzie jest takie, że, pragnąc dzieci nauczyć rozumieć i myśleć samodzielnie, należy zapobiegać temu, żeby nie gadały po próżnicy i nie przyzwyczajały się wypowiadać zdania o rzeczach, które znają tylko powierzchownie.[50]) Zdaje mi się, że chwila uczenia się nie jest chwilą wypowiadania własnego swego zdania; jest to przedwczesne, gdyż człowiek nie posiada wtedy w sobie odpowiednich do tego podstaw, nie zna przyczyn ani okoliczności danej sprawy. Sąd nasz o rzeczach winien być dojrzałem ziarnem, wypadającem samo przez się z kłosa.[51])

„Mechaniczną biegłość i prawidłowość w mowie wyrabia w dzieciach przez łatwe odmiany wyrazów (deklinacje, konjugacje, stopniowanie)".

(Takie ćwiczenia polegały wyłącznie na opisach konkretnych znanych im przedmiotów).

„Nabywają one przez to wielkiej swobody w opisach rzeczy, ucząc się dokładności w określaniu i przedstawianiu rzeczy".

(Fundamenty moje do tego celu są: liczba, miara i mowa).

---

[49]) Widzimy, że Pestalozzi opiera swą teorję pedagogiczną nietylko na psychologji, ale też przedstawia ją na tle rozwoju kulturalnego ludzkości.

[50]) Zdanie, które nauczyciel powinien zanotować sobie w pamięci.

[51]) Zdanie niezupełnie jasne. Skoro bowiem uznajemy, że dziecko dojrzało do nauki, powinniśmy żądać, żeby wypowiadało się w zakresie pojęciowym, który w danej chwili posiada. Zdaje się, że idzie o naukę katechizmu, poruszającą sprawy poza zakresem doświadczenia dzieci.

3. „Pestalozzi usiłuje ułatwić dzieciom wszelkie procesy umysłowe zapomocą danych faktów, rubryki i idej przewodnich".

(To znaczy: poszukuje on w całej dziedzinie sztuki i natury punktów fundamentalnych, sposobów poglądu, jako też faktów tak ogólnych i określonych, że mogą posłużyć za skuteczne środki, ułatwiające poznanie i określenie wielu podporządkowanych im lub skojarzonych z nimi przedmiotów. Tak więc dostarcza dzieciom danych, które zwracają ich uwagę na podobne do nich przedmioty; ujmuje w rubryki pojęcia analogiczne; rubryki te unaoczniają cechy przedmiotów, klasyfikują je).

„Dane fakty, choć podawane są w rozproszeniu, łączą się wzajemnie i uzupełniają. Są to wyobrażenia rzeczy, z których jedno wskazuje na drugie, wytwarzając potrzebę uzupełnienia i żądzę badania.

„Rubryki prowadzą do klasyfikacji przyjętych wyobrażeń; zaprowadzają one porządek w chaotycznej masie; skłaniają też dziecko do ich zapełnienia. Tyczy się to głównych rubryk w geografji, historji naturalnej, technologji i t. d. Przytem analogja, która panuje w wyborze rzeczy, wspiera pamięć. [52])

„Ideje przewodnie zawarte są w niektórych zadaniach, które same przez się stanowią przedmiot całych nauk lub mogłyby nim być. Jeśli zadania te, rozłożone na części swe składowe, podane są dziecku zrozumiale, liczą się z danemi, które już dziecko posiada lub z łatwością zdobyć może, i mogą być spożytkowane do ćwiczeń w spostrzeganiu, to wywołują ten skutek, że umysł dziecka niestrudzenie pracuje nad ich rozwiązaniem. Proste pytanie: co z trzech państw przyrody może człowiek zużytkować do swojej odzieży? daje przykład takiego postępowania. Dziecko będzie rozpatrywało i badało niemało przedmiotów z zadanego mu punktu widzenia technologji. W ten sposób

[52]) Rubryki nie stanowią szczęśliwego pomysłu naszego autora. Poznamy je dalej bliżej.

buduje ono sobie samo naukę, której się ma uczyć. Naturalnie, należy mu nasuwać materjał do tych rozpatrywań"?

„Do idej takich należą też twierdzenia z początku utrwalane tylko w pamięci, które jednak następnie zyskały na sile, zastosowaniu i znaczeniu, a przez to właśnie głębiej utrwaliły się w świadomości i żywotniejszemi się stały".

4. „Pestalozzi dąży do uproszczenia nauczania i uczenia się".

(Jest to fakt, któremu zaprzeczyć nie można, że umysł ludzki nie w każdej formie przyjmuje wrażenia, dostarczane mu przez nauczanie. Sztuka wynajdywania tych form, które najsilniej działają na wrażliwość umysłu, stanowi mechanizm sposobu nauczania, którego każdy nauczyciel może się nauczyć od natury, badając ją pilnie).

„To, co zamieszcza w swoich podręcznikach i zamierza przyswoić dzieciom, winno być tak proste, żeby każda matka, a następnie każdy nauczyciel przy minimalnem uzdolnieniu do nauczania mógł to pojąć, przepowiadać, objaśniać i zestawiać.

„Szczególnie zaś idzie mu o to, żeby ułatwionym sposobem uczenia mowy i czytania zachęcić matki do kształcenia swoich dzieci. Dąży do tego, żeby ulepszone wychowanie domowe zastąpiło z biegiem czasu szkołę elementarną.[53])

„Pragnie dlatego czynić pod tym względem doświadczenia z matkami, jak tylko jego podręczniki wyjdą z druku. Należy spodziewać się, iż rząd popierać będzie te zamierzenia małemi premjami".

(Znam ja trudności takiego zapatrywania na rzecz. Gadają powszechnie, że matki nie zgodzą się na nowy jeszcze rodzaj pracy domowej, mają bowiem dosyć szorowania, prania, gotowania i wszelakiego innego trudu w żywocie

[53]) Okazują się w tem usiłowaniu dążenia społeczne Pestalozzi'ego. Naturalną wychowawczynią jest, według niego, matka; — szkoła elementarna jest dla niego złem tymczasowem, koniecznem, które w przyszłości należy usunąć.

kobiety i gospodyni. A ja na to odpowiadam: „to nie praca, to zabawa". Zajęcie to nie będzie im zajmowało zbytnio czasu, a przeciwnie zapełni próżnię tysiąca chwil. Ale nie rozumieją tego i wołają wciąż: „one nie będą chciały". W roku 1519 ojciec Bonifacy rzekł do Zwinglego: „to niepodobieństwo, matki przenigdy nie będą czytały z dziećmi Biblji, przenigdy nie będą odmawiały z niemi pacierza porannego i wieczornego". W roku zaś 1522 przekonał się ojciec Bonifacy, że matki to jednak czynią: rzekł wtedy: „nigdybym się tego nie spodziewał". Jestem pewien swoich środków, wiem to, cieszę się przynajmniej tą nadzieją, że zanim mnie złożą do grobu, drugi ojciec Bonifacy rzeknie o tej sprawie, gdy będzie załatwiona: „tego się nie spodziewałem". [54])

5. „Pestalozzi dąży do spopularyzowania nauk".

(To znaczy, że pragnie on rozsądek i logiczność myślenia, potrzebne każdemu człowiekowi, uczynić dobrem ogólnem ludzi. Podwaliny prawdy i wiedzy stać się mają tarczą i ochroną dla ubogich, aby nie stali się igraszką własnego swego nieuctwa lub przebiegłości innych ludzi).

„Przyczynić się mają do tego podręczniki, któreby zawierały główne składniki wiedzy w dobrze wybranych wyrazach i zdaniach. Mają one dostarczyć jakby kamieni, z którychby łatwo było wznieść gmach wiedzy". [55])

(Wolałbym tak się wyrazić: Osiągnąć to można głównie przez uproszczenie początków nauczania i kroczenie bez przerwy do tego wszystkiego, co może zbogacić indywidualne poznanie każdego człowieka. Podręczniki niechaj będą tylko sztucznem przystosowywaniem się nauczania we wszystkich gałęziach wiedzy do tego, co natura sama czyni dla ich rozwoju u człowieka we wszystkich położeniach i warunkach).

[54]) Pomylił się w swoich przewidywaniach... Nie doczekał się tej chwili i nie doczekałby się jej nawet, gdyby żył dotąd jeszcze.

[55]) I w tem miejscu Pestalozzi myśli nie o podręcznikach szkolnych dla dzieci, lecz dla nauczycieli, przedewszystkiem dla matek.

„Dalej da się to osiągnąć przez odpowiedni podział przedmiotów nauki na oddzielne książki, oraz niezmiernie niską cenę sprzedażną tych podręczników. Będą krótkie, a jednak wyczerpujące, będą łączyć się ze sobą i uzupełniać się nawzajem, a jednak stanowić całość odrębną, do nabycia oddzielnie. W tymże celu Pestalozzi zamierza wydawać mapy, figury geometryczne, i to w drzeworytach, i rozpowszechniać po nadzwyczaj niskiej cenie. Dochód z tych wydawnictw przeznacza on po potrąceniu kosztów na dalsze doskonalenie swego przedsięwzięcia, t. j. na praktyczne wykonanie planów w założonym w tym celu instytucie, szkole lub domu sierot".

(To za dużo powiedziano. Nie mogę w żaden sposób obdarzać publiczności, tylko z potrąceniem kosztów, dochodem z pism, które stanowią rezultat mojego życia, i moich ofiar materjalnych, poniesionych przy tej pracy.

Nie bacząc jednak na różnorodne poświęcenie, którego nie szczędziłem sobie w dążeniu do swoich celów, i obecnie cały swój czas obracam na tę pracę, oraz na to, że gotów jestem do grobu działać dalej w tym kierunku, nie zawaham się ani chwili przeznaczyć jeszcze na ten cel części dochodu z moich pism szkolnych, jeżeli rząd lub ludzie prywatni umożliwią mi założenie domu sierot według moich zasad).[56])

„Wygraną w nauczaniu szkolnem będzie również i to, że nauczyciel mało nawet uzdolniony i przysposobiony do swego zajęcia nietylko nie zaszkodzi, lecz nawet i pożytek przyniesie".

(Jest to bardzo ważne. Sądzę, że nie można nawet pomyśleć o posunięciu się w nauczaniu ludowem choćby na krok dalej, dopóki się nie znajdzie form nauczania, któreby przynajmniej do ukończenia nauki elementarnej nie czyniły nauczyciela mechanicznem narzędziem metody,

[56]) Widzimy, jak wyzyskiwano ofiarność Pestalozzi'ego. W tym razie wielki idealista musiał, jako człowiek niezamożny i posiadający rodzinę, wprost bronić swych interesów materjalnych, choć tylko do pewnego stopnia, gdyż jednak składa ofiarę.

a rezultaty jej zależeć będą od natury jej form, nie od sztuki uczącego.

Jestem najmocniej przekonany, że tylko ten podręcznik szkolny jest dobry, z którego może zarówno uczynić użytek nauczyciel uzdolniony, jak i nieuzdolniony. Należy ułożyć podręcznik tak, żeby niewykształcony mężczyzna, a nawet i matka, znaleźli się w nim zawsze o jeden krok dalej, niż dziecko.[57]) Więcej nie potrzeba i więcej jeszcze przez całe wieki nie będziecie mogli dać nauczycielom ludowym.[58])

Ale wy budujecie zamki na lodzie i chwalicie się ideami rozumu i samodzielności, które istnieją tylko na papierze, a w rzeczywistości brak ich więcej w szkole, niż w warsztacie tkackim lub krawieckim. W żadnem rzemiośle nie liczy się tyle na pracę gęby, ile w nauczycielskim).

„Nadto zyskuje się jeszcze pod tym względem, że dużo dzieci pobierać będzie naukę w sposób jednostajny, obudzi to emulację i umożliwi wzajemne udzielanie sobie wiadomości wśród uczniów; odpadną też dotychczasowe środki kształcenia pamięci".

Tyle Fischer. Cały jego list cechuje szlachetnego człowieka, który czci prawdę, choćby okryta była pomroką.

W Stanz zachwycił go widok moich dzieci, a odtąd, pozostając pod tem wrażeniem, zwracał baczną uwagę na moją działalność.

Ale umarł, zanim dojrzały moje próby tyle, żeby mógł spostrzec w nich więcej, niż spostrzegł w rzeczywistości.

Od jego śmierci zaczął się dla mnie nowy okres działalności.

---

[57]) Trzeba pamiętać, jaką była w owych czasach szkoła elementarna i jacy ludzie w niej uczyli. Patrz przypisek 26.

Dziś możemy żądać od nauczyciela samodzielności. Winien on być wykształcony teoretycznie, znać metody i umieć uczyć metodycznie, nie trzymając się jednak jedynie gotowych formułek. Winien posiadać własną siłę twórczą.

[58]) Zdaje się, że w tem miejscu Pestalozzi zapatruje się zbyt pesymistycznie. Porów. przyp. 54.

II.

List drugi.

Niezadługo ogarnęło mnie w Burgdorfie znużenie, jak przedtem w Stanz.

Przyjacielu! jeśli kiedykolwiek zapragniesz podnieść kamień, a przekonasz się, że tego sam nie dokażesz, to nie wysilaj się ani przez kwadrans, nie zawezwawszy kogo na pomoc. Czyniłem bez porównania więcej, niż to było moim obowiązkiem; sądzono zaś, że winienem był zdziałać jeszcze więcej. [1])

Wskutek codziennego mówienia w szkole od rana do nocy stan moich płuc stawał się coraz groźniejszym. Znajdowałem się w tem położeniu, gdy śmierć Fischera sprowadziła do mnie nauczyciela Krüsi'ego, dzięki któremu zapoznałem się z Toblerem i Bussem, którzy w kilka tygodni później złączyli się ze mną. [2]) Złączenie się ich ze mną ocaliło mi życie i zachowało moje przedsięwzięcie od przedwczesnego upadku, zanimby się należycie rozwinęło. Atoli niebezpieczeństwo takiego upadku było jeszcze tak wielkie, że w chwili krytycznej nie pozostawało mi nic, jak odważyć się na ostateczność pod względem materjalnym, rzekłbym nawet, pod moralnym. [3])

---

[1]) W rzeczy samej Pestalozzi pracował w Burgdorfie ponad siły nawet młodego i zdrowego człowieka. A był człowiekiem niemłodym i schorowanym. Doznawał wprawdzie wielkiego uznania, obsypywano go jednak i krytycznemi uwagami, niektórzy wprost nicowali jego działalność.

[2]) Krüsi, Tobler i Buss — pomocnicy Pestalozzi'ego, których charakterystyce poświęca autor list drugi i trzeci.

[3]) Pestalozzi wyczerpany jest fizycznie i moralnie. Ale dobywa jeszcze ostatnich sił swoich, gdy otrzymuje pomoc materjalną (coprawda więcej na papierze, niż gotówką) od rządu i specjalnego stowarzyszenia

Znalazłem się w takiem położeniu, że urzeczywistnienie marzenia, które pochłaniało całe moje życie, stawało się dla mnie samego czynem rozpaczy; wywoływało ono we mnie taki nastrój i pobudzało do takiego działania, które samo przez się i ze stanowiska materjalnego wydawało się prawie szaleństwem.

Groza mego położenia, oraz wieczne nieszczęścia, które spadały na mnie, krzywdy, jakich doznawałem, wszystko to, co paraliżowało moją działalność, sprawiło, że w głębiach duszy zdziczałem, a to właśnie w chwili, kiedy zewnętrznie zaczynałem się zbliżać do swego celu.

Pomoc tych mężów, wszechstronnie wspierająca moje dążenia, podźwignie mnie i materjalnie i moralnie. Wrażenie, jakie wywarło na nich zarówno moje położenie, jak i działalność moja, oraz skutki złączenia się mego z nimi są tak ważne dla mojej metody i rzucają tyle światła na jej uzasadnienie psychologiczne, że nie mogę przemilczeć okoliczności, w jakich nastąpiło to zbliżenie.

Krüsi, którego najpierw poznałem, młodość swoją spędził na bardzo różnorodnych zajęciach, a dzięki nim nabył praktycznej znajomości rzeczy w wielu kierunkach. Taka różnostronna praktyka, odbywana od lat najmłodszych, staje się dla człowieka z ludu bardzo często podwaliną wyższego ukształcenia ducha i czyni go zdatnym w wielu dziedzinach pracy ludzkiej. Gdy liczył dopiero lat dwanaście, ojciec jego, trudniący się drobnym handlem, wysyłał go

---

wychowania na założenie na zamku w Burgdorfie domu sierot, pensjonatu i seminarjum nauczycielskiego. Nie brakło dzieci, gdyż wojna i zamieszki krajowe wydawały całe legjony sierot na pastwę losów. Pod tym względem znalazł się Pestalozzi w podobnem położeniu, jak niegdyś w Stanz.

Ratowało jako tako sytuację wzrastające powodzenie pensjonatu, przeznaczonego dla dzieci rodziców zamożniejszych.

Do seminarjum kandydaci nie zgłaszali się, przyjmował jednak Pestalozzi młodych nauczycieli, którzy pod jego kierunkiem wyrabiali się w swoim zawodzie.

często z 6 — 8 dublonami [4]) o kilka godzin drogi po towary, a chłopiec załatwiał przytem zlecenia innych, jako posłaniec i komisjoner. Później zajmował się nadto tkactwem i pracował jako wyrobnik. W osiemnastym roku życia przyjął obowiązek nauczyciela w swojej miejscowości rodzinnej Gais, nie posiadając żadnego przygotowania do takiego zajęcia. [5]) Jak sam teraz mówi, nie znał nawet z nazwy głównych terminów gramatycznych, o reszcie nie mogło być nawet mowy, gdyż nie pobierał nigdy żadnej innej nauki prócz tej, jakiej mu udzielano w zwyczajnej szkółce wiejskiej szwajcarskiej, a nauka ta zasadzała się jedynie na czytaniu, na malowaniu wzorów kaligraficznych i wykuwaniu katechizmu.

Ale lubił zajmować się dziećmi i spodziewał się, że funkcje nauczycielskie dopomogą mu do kształcenia się umysłowego, do nabycia tych wiadomości, których brak, jako posłaniec, uczuwał dotkliwie. Polecano mu kupno różnych destylowanych lub preparowanych przedmiotów, to salmjaku, to boraksu i całej setki innych, których nazw nigdy dotąd nie słyszał, a musiał wykonywać każde najdrobniejsze zlecenie jak najskrupulatniej i z każdego grosza zdawać rachunek.

Wtedy przychodziło mu nieraz do głowy, jakby to korzystnie było dla każdego dziecka, gdyby szkoła ćwiczyła je należycie w rachunku, pisaniu, czytaniu, myśleniu, nawet w mówieniu, i gdyby nabyło tej biegłości w nich i tych wiadomości, których potrzebę uznawał przy tak nędznem nawet zajęciu, jakiemu się dotąd oddawał.

Już w pierwszych tygodniach miał koło stu uczniów. Atoli zadanie, jak należy wszystkie dzieci zajmować jednocześnie, czego je uczyć i jak utrzymywać śród nich porządek, było nad jego siły. Nie znał dotąd innych czynności szkolnych, jak zadawanie sylabizowania, czytania i uczenia się

[4]) Dublon, złota moneta hiszpańska.

[5]) Miejscowość, w której proboszczem był Steinmüller. Wysłał on do Burgdorfu z polecenia rządu dzieci osierocone wraz z nauczycielem, który miał się kształcić pod kierunkiem Fischera. Nauczycielem tym był Krüsi. Patrz List I, 47.

napamięć, wydawanie lekcyj kolejno przez dzieci i karanie ich rózgą, jeśli się nie nauczyły rzeczy zadanej.

Wiedział on jednak z własnego doświadczenia lat dziecinnych, że przy takiej nauce większa część dzieci przez większą część nauki szkolnej próżnuje, co naprowadza tylko dziatwę na głupstwa i paczy moralność, tak, że najlepszy czas kształcenia się przepada dla nich marnie i korzyści uczenia się nie równoważą szkodliwych wpływów takiej szkoły.

Proboszcz Schiess, który dzielnie walczył z odwieczną rutyną szkolną, dopomagał mu przez pierwsze dwa miesiące w zajęciach szkolnych.[6]) Podzielili uczniów na trzy klasy. Ten podział i nowe podręczniki umożliwiły zatem ćwiczenie dzieci więcej, niż dotąd, w sylabizowaniu i czytaniu jednocześnie, tak, że mniej dzieci pozostawało bez zajęcia, niż dotychczas.

Otrzymał też Krüsi od proboszcza podręczniki do samokształcenia się, oraz dobre wzory kaligraficzne, które przepisywał setki razy dla wyćwiczenia swej ręki w pisaniu. Niezadługo więc znalazł możność zadosyćuczynienia głównym żądaniom rodziców. Jego samego to jednak nie zadowalniało. Pragnął nietylko nauczyć swoich uczniów czytania i pisania, ale też wykształcić ich rozum.

Nowa książka do czytania zawierała naukę religji w artykulikach i cytatach z Biblji, twierdzenia z nauki o zjawiskach przyrody i historji naturalnej, wiadomości z geografji i ustroju państwowego kraju ojczystego. Krüsi widział, że proboszcz przy ćwiczeniach w czytaniu z tej książki zadawał dzieciom pytania z treści każdej czytanki, dla sprawdzenia, czy ją zrozumiały. Krüsi próbował czynić to samo i dokazał tego, że większość uczniów przyswoiła sobie treść książki. Na pewno jednak udało mu się to tylko dzięki temu, że, jak Hübner,[7]) stosował pytania ściśle do

[6]) Proboszcz miejscowy, duszą i ciałem oddany sprawie oświaty ludowej.

[7]) Autor Historji świętej dla dzieci, z pytaniami i naukami religijnemi. Książka, wydana w r. 1714, bodaj czy nie przetrwała do dnia dzisiejszego w szkole niemieckiej.

znajdujących się już w książce odpowiedzi i żądał dosłownej ich reprodukcji; odpowiedź była gotowa, zanim ułożono pytanie, które ją miało wywołać. Udało mu się to pewno tylko dlatego, że do katechizacji nie wnosił ćwiczenia umysłowego we właściwem znaczeniu tego wyrazu. Należy przytem zauważyć, że pierwotna katechizacja nie była właściwie ćwiczeniem rozumowem; jest to tylko prosta analiza wyrazów w zdaniu, uporządkowanie ich i jako przygotowanie do stopniowego wyjaśnienia pojęć, posiada tę zaletę, że rozproszone wyrazy i zdania dla lepszego poglądu podaje dziecku w pewnym porządku. Atoli sokratyczny sposób uczenia dopiero za naszych czasów przyłączono do katechizacji, której pierwotnie używano tylko przy nauczaniu religji. Dzieci, tak katechizowane przez Krüsi'ego, proboszcz stawiał za wzór swoim starszym katechumenom. Następnie jednak Krüsi począł łączyć z katechizacją sokratyzowanie. Takie połączenie w swojej istocie jest niczem innem, jak tylko kwadraturą koła, której próbuje drwal z siekierą w ręku na drewnianej desce; nie udaje się.

Niedouczony człowiek nie zbada głębi, z których Sokrates czerpał ducha i prawdę; nic więc dziwnego, że nowy sposób nie udawał się Krüsi'emu. Brak mu było gruntu do pytań, a dzieciom gruntu do odpowiedzi. Nie posiadały już mowy na to, czego nie wiedziały, ani książek, któreby kładły im w usta odpowiedzi na zrozumiane lub niezrozumiane pytanie.[8])

[8]) Sokratyzacja i katechizacja stanowią dwa różne sposoby metodyczne. Pierwsza polega na tem, że nauczyciel za pomocą całego szeregu pytań wydobywa z ucznia wkońcu odpowiedź, o którą mu chodzi; uczniowi zdaje się, że znalazł odpowiedź, gdy nauczyciel ją zgóry przewidywał; postępowanie to miało ćwiczyć ucznia w samodzielnem myśleniu. Katechizacją zaś ścisłą jest wysłuchiwanie wyuczonych napamięć z książki odpowiedzi wraz z zapytaniami. W drugiej połowie XVIII wieku duchowieństwo protestanckie, a w części i katolickie, idąc za prądem krytycznym czasu, pragnęło oprzeć artykuły wiary i przepisy moralności na rozumie, uczeń miał je nietylko recytować z pamięci, ale i rozumieć. Łączyli więc katechizację w przedmiocie wiary, t. j. wykuwanie z indukcją, t. j. z wysnuwaniem wniosków na podstawie własnych spostrzeżeń, rozpatrywania

Aliści Krüsi nie odczuwał jeszcze wyraźnie różnic tych dwóch środków metodycznych. Nie wiedział jeszcze, nie rozumiał, że katechizacja właściwa, szczególnie katechizacja na temat pojęć oderwanych, ułatwia wprawdzie grupowanie wyrazów oraz zaprawia w formach analizy, poza tem jednak jest tylko papuziem powtarzaniem niezrozumianych dźwięków; sokratyzowanie jest niemożliwe z dziećmi, brak im bowiem i podstawowych pojęć i zewnętrznych środków językowych po temu.

Mylił się też w sądzie o sobie samym; zdawało mu się że winna temu jego nieumiejętność, jeśli rzecz się nie udawała, i sądził, że każdy dobry nauczyciel powinien umieć pytaniami wydobywać z dzieci określone i nieomylne odpowiedzi na temat wszelakiego rodzaju pojęć religijnych i moralnych.

Wypadło mu bowiem żyć i działać za panowania mody katechizacji, a raczej w epoce, w której ta wspaniała sztuka uległa skażeniu wskutek domieszki rutyny kapucyńskiej i szkolnej. Marzono w owych czasach o sposobie wydobywania wszystkiego z rozumu i sprawiania cudów z niczego; sądzę jednak, że przebudzenie się z tego snu jest już bliskie.

Krüsi wszakże spał jeszcze mocno; inaczej bowiem dziwiłoby mnie, gdyby Appencelczyk przy lekkiem zbudzeniu się z uśpienia nie zmiarkował tego, że nawet jastrząb i orzeł nie zabierają ptakom jaj z gniazd, jeśli te ich jeszcze tam nie złożyły.[9]) Pragnął on usilnie posiąść sztukę, która wydała mu się konieczną w jego zawodzie. A gdy z powodu

szczegółów w dążeniu do wyniku ogólnego. Na sposób religji następnie uczono i innych przedmiotów przy czytankach, które już wówczas stały się punktem wyjścia dla nauczania elementarnego.

[9]) Należy zwrócić uwagę na to, że ludność wiejska w krajach niemieckich, jak zresztą w znacznej części i w krajach francuskich, używa po dziś dzień odrębnych narzeczy, często bardzo różniących się od literackiego. Nauka więc wykładana w szkole w języku literackim stanowi dla dzieci wiejskich wielką trudność. Dopiero w czasach nam bliższych pedagogowie niemieccy poczęli dążyć do tego, aby początki nauki elementarnej wykładano po szkołach wiejskich w narzeczach miejscowych.

emigracji Appencelczyków nadarzyła mu się sposobność zetknięcia się z Fischerem, nadzieje jego znów wzrosły. Nie żałował też Fischer trudu, aby uczynić z Krüsi'ego wykształconego nauczyciela, rozumie się według swego własnego pojmowania rzeczy. Jednakowoż, zdaniem mojem, Fischer zanadto bił na sztukę powierzchowną katechizacji, a za mało dbał o należyte wyjaśnienie Krüsi'emu podstaw tych rzeczy, które miały stanowić temat pytań, zadawanych jego uczniom.[10]) Krüsi czci jego pamięć i tylko z szacunkiem i wdzięcznością mówi o swoim dobroczyńcy i przyjacielu. Ale miłość prawdy, która łączyła mnie także z Fischerem, nakazuje mi, żebym nie zataił ani jednego zdania o tym przedmiocie i ani jednej okoliczności, która mniej lub więcej się przyczyniła do rozwoju uczuć i sądów w tym przedmiocie u mnie i moich współpracowników. Krüsi podziwiał Fischera, jak na każdy temat miewał zawsze sporą ilość pytań na pogotowiu, i krzepił się nadzieją, że z biegiem czasu i zwiększonym nakładem pracy dorówna swemu mistrzowi w tej sztuce. Zwolna jednak nasuwała mu się myśl, że jeśli seminarjum to taka instytucja, która każdego nauczyciela wiejskiego winna podnieść do takiej wyżyny w sztuce pytania, to zadanie jego jest bardzo trudne.

Im dłużej pracował z Fischerem, tem większą wydawała mu się góra i tem mniej czuł w sobie siły, którą uważał za potrzebną do wzniesienia się na jej szczyt. Atoli słyszał już w pierwszych dniach swego pobytu tutaj rozmowy moje z Fischerem o wychowaniu i oświacie ludowej. Słyszał, jak stanowczo występowałem przeciw sokratyzowaniu naszych kandydatów na nauczycieli, twierdząc, że nie jestem bynajmniej za rozwijaniem przedwczesnem sądu o rzeczach w dzieciach, gdyż dojrzałość jego może być tylko pozorna.

Przeciwnie, chodzi mi o to, żeby dzieci nie sądziły o rzeczach, dopóki nie poznają wszechstronnie rzeczy i nie

[10]) Złote myśli do zapamiętania dla nauczyciela. Bo i dziś jeszcze za dużo chcemy wydobywać z dzieci, nie rozważywszy wprzód, czy mamy z czego czerpać.

obeznają się z wyrazami, które określają ich istotę i przymioty; uczuwał więc Krüsi, że jemu samemu było tego brak i że wskutek tego potrzebny mu jest taki kierunek, jaki zamyślałem nadać moim dzieciom.

Gdy Fischer czynił wszystko, ażeby go zapoznać z różnemi gałęziami wiedzy dla przygotowania go do ich wykładu, Krüsi czuł coraz wyraźniej, że droga książkowa nie dla niego, ponieważ brak mu podstawowych wiadomości faktycznych i językowych, których książki takie wymagają do ich zrozumienia. Umacniało go w tem tak dla niego szczęśliwem samopoznaniu to, że widział na moich dzieciach skutki sprowadzenia nauki początkowej na pierwsze punkty poznania ludzkiego i moje cierpliwe wytrwanie przy tych punktach.

To zmieniło zupełnie jego pogląd na nauczanie i wszystkie pojęcia podstawowe, jakie sobie dotąd wyrobił. Przekonał się teraz, że usiłuję rozwinąć w dziecku ogólną siłę myślenia, nie zaś jej szczegóły, oraz że moja metoda rozwijania wyrabia w dzieciach takie podwaliny poznania i dalszych postępów, jak żaden inny sposób postępowania.

W tym czasie dążenia Fischera, zmierzające do założenia seminarjum nauczycielskiego, natrafiły na przeszkody i powołano go znów do biura ministra oświaty; udał się tam jednak z tą myślą, że dla jego zamierzeń nastaną jeszcze lepsze czasy. Przytem spodziewał się, że będzie mógł i podczas swej nieobecności kierować szkołami w Burgdorfie, zreformować je najzupełniej. Przydałaby się taka reforma; zważyć jednak należy, że przy obecności swojej i całkowitym nakładzie sił swoich i czasu zaledwie mógł uczynić początek w tym kierunku; czyż więc możliwe było działanie w nieobecności, przy zajęciach różnorodnych i innego zupełnie rodzaju? Położenie Krüsi'ego wskutek wyjazdu Fischera stało się jeszcze krytyczniejszem. Czuł, że nie podoła żądaniom Fischera bez jego obecności i bez jego pomocy. To też niezadługo po wyjeździe Fischera wyraził jemu i mnie życzenie połączenia swoich dzieci z moją szkołą.

Aczkolwiek pomoc była mi wielce potrzebna, nie zgadzałem się na to; wiedząc bowiem, jak Fischer pragnął urzeczywistnić plany swoje co do seminarjum i jak przywiązany był do Krüsi'ego, nie chciałem sprawiać mu przykrości. Ale niezadługo potem Fischer zachorował. Wtedy Krüsi w ostatniej rozmowie ze swoim opiekunem przekonał go o konieczności takiego połączenia się. Chory odpowiedział przychylnem skinieniem głowy. Wspomnienie o Fischerze pozostanie dla mnie na zawsze drogiem. Dążył on do moich celów z naprężeniem wszystkich sił swego szlachetnego ducha. Gdyby żył dłużej i widział, jak dojrzały moje doświadczenia, bylibyśmy się wszyscy połączyli. [11])

Po śmierci Fischera postarałem się sam o połączenie szkoły Krüsi'ego z moją. I jemu i mnie było z tem lepiej z jednej strony, gorzej z drugiej. Już w Burgdorfie zebrałem dzieci różne wiekiem, inteligencją i obyczajnością. Obecność dzieci z małych kantonów powiększyła trudności, gdyż oprócz takichże cech ujemnych wniosły do mojej szkoły niezwykłą swobodę w myśleniu, uczuciach i mowie. Czyniono przytem różne zarzuty mojej metodzie i wytykano braki organizacji szkolnej i mojego sposobu nauczania, który był przecież tylko próbą.

Położenie stawało się z dniem każdym trudniejsze. Potrzeba mi było jak najszerszego pola do doświadczeń, a zewsząd różni ludzie prywatni dawali mi wskazówki, jak mam uczyć dzieci, które do mnie posyłali. W miejscowości, w której, jak pamięć ludzka sięga, wszyscy byli zadowoleni z bardzo małego rezultatu nauczania, żądano ode mnie, żeby metoda, która obejmowała wszystkie gałęzie wiedzy, a obliczona była na jak najwcześniejsze kształcenie małych dzieci, wydawała świetne wyniki na dzieciach, które do dwunastego, nawet czternastego roku życia zażywały bezmyślnej swobody górskiej, a przytem pozostawały pod wpływem niedowierzania, jakiem darzono ogólnie moją szkołę.

[11]) Patrz List I, przypisek 26.

Świetnych rezultatów, rozumie się, nie było; metoda więc, zdaniem ogółu, nic nie była warta.

Uważano powszechnie moją metodę za zwykłą odmianę nauki czytania i pisania. Nie rozumiano moich szerszych celów; poszukiwanie mocnych i pewnych podwalin sztuki i wiedzy ludzkiej, moje dążenie do wzmocnienia siły wewnętrznej dzieci w sposób prosty i ogólny i moje spokojne, pozornie obojętne wyczekiwanie skutków tych zarządzeń, któreby rozwijało się samo przez się — wszystko to było dla nich opowieścią o żelaznym wilku.

Nic nie rozumieli, nic nie widzieli. Przeciwnie, gdzie ja znajdowałem siłę, oni znajdowali próżnię. Mówiono, że dzieci nie uczą się czytać dlatego, iż uczyłem je czytać w sposób właściwy; mówiono, że nie uczą się pisać dlatego, że uczę je pisać w sposób właściwy. Mówiono nawet, że nie uczę ich pobożności, dlatego właśnie, że usuwałem główne przeszkody, które stoją na zawadzie rozwijaniu się uczuć religijnych w szkole. Mianowicie nie uznawałem, żeby papuzie wykuwanie Heidelberczyka stanowiło właściwy sposób nauczania, którym Zbawiciel świata usiłował wznieść ród ludzki do czci dla Boga i służenia Mu w duchu i prawdzie. Coprawda, rzekłem kiedyś, nie krępując się: Bóg nasz nie jest bogiem głupoty i fałszu: obłuda i pobożne mielenie językiem są dla Niego wstrętne. Bez ogródki powiedziałem, że jest grzechem przeciw Bogu i religji, gdy, jako środek kształcenia rozumu, pakujemy gwałtem do pamięci dzieci katechizm, zanim one jeszcze nauczą się właściwie myśleć, czuć i postępować, oraz żywić w sobie i rozwijać uczucia wiary i miłości.

Nie mogę jednak brać za złe ludziom ich głupoty, choć o mało nie padłem jej ofiarą. Przecież chcieli dobra; pojmuję też, że wobec szarlatanerji naszej sztuki wychowawczej moje niestrudzone dążenie do kroczenia po nowych torach musiało wprowadzić w błąd ludzi, którzy wolą jedną rybę we własnym stawie, niż całe jezioro karpi za górami.

Szedłem jednak własną swoją drogą, a Krüsi u mego boku rósł coraz więcej w siły.

Oto główne punkty widzenia, które przyswoił sobie Krüsi, ale których nie należy uważać za już dojrzałe zasady wychowawcze, lecz za ich początki i próby.

1. Można położyć ogólną podwalinę dla wszelakich wiadomości przez dobrze wdrożoną w pamięć nomenklaturę, zapomocą której dzieci i nauczyciel wspólnie, stopniowo, ale pewnym krokiem nabywać mogą jasnych pojęć we wszystkich dziedzinach wiedzy.

2. Ćwiczenie w kreśleniu linij, kątów i łuków, czem wówczas się zajmowałem, wytwarza siłę spostrzegania we wszelakiej rzeczy i wyrabia w dzieciach sprawność ręki, co znów przyczynia się do tego, że wszystko, co należy do zakresu ich poglądu i doświadczenia, staje się stopniowo dla nich jasnem i wyraźnem.

3. Ćwiczenia w początkach rachunku, które opierają się na przedmiotach realnych, albo też przynajmniej na ich unaocznieniu, stanowią niezawodną podwalinę tej sztuki w całym jej zakresie i zabezpieczenie dalszych jej postępów.

4. Wyuczone napamięć przez dzieci określenia — chodzenia, stania, leżenia i t. d. wskazywały mu związek podstaw początkowych z celem, do którego przez nie dążę, ze stopniowem rozjaśnieniem pojęć.

Przekonał się prędko, że dając dzieciom do opisania przedmioty, które dla nich są tak jasne, że doświadczenie nie może przyczynić się do dalszego ich wyjaśnienia, zachowuje się je od opisywania tego, czego nie znają, a nadaje im ogromną siłę do sądzenia z pewnością siebie, zwięzłością oraz łącznością wszystkich szczegółów w dziedzinie właściwego im poznania zmysłowego.

5. Wywarły na nim głębokie wrażenie wyrzeczone przeze mnie kiedyś słowa o przeciwdziałaniu mojej metody przesądom. Powiedziałem mianowicie, że prawda, wypływająca z poglądu na rzecz, czyni zbytecznem męczące gadanie i różnorodne zabiegi, które przeciw błędom i przesądom zdziałać mogą tylko to, co bicie we dzwony przeciw

niebezpieczeństwu piorunów.[12]) Albowiem siła taka wytwarza w człowieku moc, która nie daje do duszy wstępu błędom i przesądom, gdy zaś one przez wieczne mielenie językiem u naszego pokolenia dochodzą do ich wiadomości, to nie mogą wywołać w nich tych samych skutków, jak w ludziach przeciętnych naszych czasów, którym prawdę i błąd, jedno i drugie bez poglądu, tylko w puste słowa odziane, wtłaczają do wyobraźni, czyniąc ją podobną do latarni czarnoksięskiej.

To odezwanie się moje wytworzyło w nim niewzruszone przekonanie, że przy stosowaniu mojej metody można milcząco więcej zdziałać przeciw błędom i przesądom, niż gadaniną bez końca, którą uważano dotąd za niezbędną.

6. Szczególnie zbieranie roślin, którem zajmowaliśmy się zeszłego lata, wraz z rozmowami, wywołanemi przez nie, rozwinęło w nim przekonanie, że cały zakres poznania, wytwarzanego przez nasze zmysły, zależy od obserwacji przyrody i od pilności w zbieraniu i zapamiętaniu wszystkiego, czego dostarcza naszemu poznaniu.

Wszystko to w połączeniu z coraz jaśniejszą harmonją moich sposobów nauczania między sobą i z przyrodą przekonało go ostatecznie, że połączenie ich stanowi podstawę wszelkiej wiedzy; trzeba tylko, żeby nauczyciel nauczył się stosowania tej metody, a wzniesie się sam i wzniesie dzieci po jej szczeblach do wszelkich wiadomości, które należy osiągnąć przez nauczanie. Potrzebna jest więc przy takiem postępowaniu nie uczoność, lecz tylko zdrowy rozsądek i ćwiczenie w metodzie do ułożenia trwałych fundamentów wszelakich wiadomości, jako też do wytworzenia w rodzicach i nauczycielach dostatecznej samodzielności przez sam udział w ćwiczeniach z zastosowaniem tych środków poznania.

Jak też powiedziałem, Krüsi był przez sześć lat nauczycielem wielu dzieci różnego wieku: mimo jednak wszelkich wysiłków nie zdołał nigdy rozwinąć sił dzieci i osiągnąć w nich takiego utrwalenia, pewności, objęcia i swobody, jak się to tutaj udawało.

[12]) Znów słowa godne zapamiętania.

Badał przyczyny i znalazł ich kilka. Po pierwsze, uznał słuszność zasady: należy zaczynać od tego, co najłatwiejsze, rozwinąć do doskonałości, następnie zaś kroczyć stopniowo dalej, dodając niewiele do rzeczy zupełnie dobrze wyuczonych. Postępowanie to w pierwszych chwilach nauki wprawdzie nie tworzy w dzieciach samopoczucia i świadomości sił, nie dopuszcza jednak osłabienia ich siły naturalnej i utrzymuje jej żywość. Mówi on, że przy tej metodzie potrzeba tylko kierować dziećmi, nigdy zaś napędzać. Dawniej musiał przy każdej rzeczy, której uczył, zwracać się do dzieci ze słowami: zastanówcie się, czy nie przypominacie sobie? Nie mogło być inaczej. Jeśli np. przy rachunku zapytywał: ile razy mieści się 7 w 63? to dziecko nie miało przed sobą uzmysławiającego tła dla odpowiedzi i musiało ją odnajdywać dopiero z trudnością przez zastanowienie; obecnie zaś według mej metody 9 razy 7 przedmiotów stało przed jego oczyma, a nauczyło się je liczyć jako siedem stojących przy sobie przedmiotów; nie potrzebuje zatem namyślać się; ono wie z tego, czego się nauczyło, choćby było pytane o to po raz pierwszy, że 7 mieści się w 63 — 9 razy. Dzieje się to tak we wszystkich działach nauczania według mej metody.

Tak np., gdy dawniej pragnął zaprawić dzieci do pisania rzeczowników dużą literą, zapominały one ciągle o prawidle, do którego miały się stosować; gdy jednak teraz użył kilku kartek naszego dykcjonarza metodycznego do wprawy w mechanicznem czytaniu, to same wpadały na myśl uzupełnienia alfabetycznych szeregów znanemi rzeczownikami, co przecież wymaga zupełnie świadomego odróżniania tego, rodzaju wyrazów od wszystkich innych. [13])

[13]) Jak wiadomo, w języku niemieckim wszystkie rzeczowniki bez różnicy piszą się dużą literą. Prawidło pisowni niemieckiej w porównaniu z naszem prawidłem o imionach własnych stanowi z jednej strony pewne ułatwienie, z drugiej jednak pewne utrudnienie w zastosowaniu do nauczania elementarnego, wymaga bowiem od ucznia dokładnego pojęcia o rzeczowniku, które nie zawsze jest łatwe, np. gdy chodzi o rzeczowniki przymiotnikowe lub czasownikowe.

Prawdą jest, że metoda ta jest niewykończona; z tego lub owego powodu potrzebne jest napędzanie do namyślania się; jest ona niewykończona, gdy jakiekolwiek ćwiczenie nie wypływa samo przez się i bez trudności z tego, co dziecko już wie. Zauważył nadto, że pojedyńcze wyrazy i obrazy, które podawałem dzieciom przy nauce czytania, oddziaływają w zupełnie inny sposób, niż złożone w postaci zdań, któremi je zwykłe nauczanie tak hojnie karmi. A gdy rozpatrzył bliżej takie zdania, przekonał się, że dzieci nie mogą pochwycić umysłem poszczególnych ich składników — pojęć, wyobrażeń, choć są im dobrze znane; są one dla nich bezładną i niezrozumiałą zbieraniną obcych im wyrazów i pojęć. [14])

Widział wtedy, że zmuszamy dzieci, naprzekór ich naturze i nad ich siły, do myślenia szeregami pojęciowemi, które nietylko całą swą istotą są dla nich czemś obcem, ale i podawane im są w mowie sztucznej, dla nich jeszcze niezrozumiałej. [15])

Krüsi widział, że odrzucam całą tę siekaninkę wiedzy szkolnej i, jak przyroda dzikim ludziom, stawiam przed oczy moim dzieciom tylko jeden obraz i następnie dla tego obrazu szukam odpowiedniego wyrazu.

Widział, że proste moje przedstawienie rzeczy nie dąży do doraźnego wytwarzania sądów i wniosków, gdyż nie podaję dzieciom nic jako twierdzenie lub zagadnienie, — nie roztrząsam, co jest prawdą lub fałszem, lecz dostarczam tylko materjału do poglądu i tła do sądów i wniosków, gdy nadejdzie zczasem stosowna chwila do ich tworzenia się; to, co daję, ma być dla nich drabiną, po której wznosić się mają coraz wyżej, łącząc dawniejsze nabytki wiedzy z nowemi.

Poznawał coraz jaśniej ducha mojej metody; zrozumiał, że opiera ona wiedzę na początkach z każdego jej działu,

[14]) Spotykamy i dziś jeszcze takie zdania w czytankach naszych. Patrz też przypisek 9.

[15]) Znaczy to, że winniśmy zaczynać od rzeczy najbliższych dla dziecka, rzeczy dostrzegalnych zmysłami i dopiero stopniowo przechodzić do dalszych, abstrakcyjnych.

do których wciąż dodaje się coś niecoś, wolno, ale bez przerw, każde bowiem nowe pojęcie i wyobrażenie łączy się z dawniejszem. Nabył więc Krüsi dostatecznego uzdolnienia do współpracownictwa, dzięki czemu mógł mi pomagać przy układaniu nowego elementarza i tabliczek rachunkowych.

Jeszcze w pierwszych dniach po połączeniu się naszem Krüsi oświadczył, że pragnie udać się do Bazylei, by serdecznemu swemu druhowi Toblerowi opowiedzieć o śmierci Fischera i obecnem swem położeniu. Korzystając z tej sposobności, powiedziałem mu, że potrzebuję koniecznie pomocy w swych robotach literackich i że pragnąłbym bardzo współpracownictwa Toblera, którego już znałem z jego korespondencji z Fischerem. Powiedziałem mu też, że niemniej potrzebny mi jest człowiek, któryby umiał rysować i śpiewać.

Pojechał więc Krüsi do Bazylei i rozmówił się z Toblerem, który prawie bez namysłu i w jednej chwili zgodził się na spełnienie moich życzeń i po kilku tygodniach przybył do Burgdorfu. Gdy zaś Krüsi opowiedział mu, że potrzebuję także rysownika, przyszedł mu na myśl Buss, który również prędko, jak on, przyjął propozycję. Obydwaj są już u mnie od ośmiu miesięcy. Sądzę, że zainteresują cię ich doświadczenia i poglądy w kwestji nauczania.

Tobler był przez pięć lat guwernerem w powszechnie poważanej rodzinie w Bazylei. Poglądy jego na stan mego przedsięwzięcia, oraz jego własne doświadczenie w tej dziedzinie, według własnych jego słów, są następujące:

„Po sześciu latach usilnej pracy przekonałem się, że rezultaty mego nauczania bynajmniej nie odpowiadają nadziei, jaką w niem pokładałem. Siły intensywne dzieci nie wzrastały w odpowiednim stosunku do trudu, który sobie zadawałem; nie wzrastały nawet w tym stopniu, jakiego należało się spodziewać po rzeczywistych ich wiadomościach. Przytem, jak się zdawało, pojedyńcze wiadomości, które przyswoiły sobie ode mnie, pozostawały bez należytego związku ze sobą, a przecież koniecznym warunkiem ich utrwalenia i przetrawienia jest właśnie ich spójnia.

„Używałem najlepszych i najnowszych podręczników, jakie tylko istnieją. Ale składały się na te książki wyrazy, z których tylko niewielką liczbę rozumiały dzieci; były one naszpikowane pojęciami, które przekraczały o wiele zakres ich doświadczenia i znajdowały się w zupełnej sprzeczności ze sposobem myślenia w ich wieku; potrzeba więc było niezmiernie dużo czasu i trudu do wyjaśnienia wszystkiego, co było w nich niezrozumiałe. Objaśnienie to było tylko ciężką a niewdzięczną pracą, z której rzeczywistemu wewnętrznemu rozwojowi dostawało się tyle, ile pojedyńczy promień światła może oświecić ciemny pokój lub rozproszyć gęstą mgłę. [16])

„Nie było w tem nic dziwnego; książki te bowiem w pojęciach i wyobrażeniach sięgały do samej głębi ludzkiego poznania, albo też wznosiły się ponad obłoki, a nawet do nieba, jako siedliska wiecznej szczęśliwości, zanim pozwalały dzieciom postawić stopę na kochanej naszej ziemi, na której przecież ludzie stać muszą, aby nauczyć się chodzenia przed bujaniem po przestworzach niebieskich. Dopiero gdy się chodzić nauczą, mogą otrzymać skrzydła, które choć trochę wzniosą je ponad powierzchnię naszej planety. [17])

„Czując to wszystko, choć nie pojmując jeszcze dokładnie, już w początkach swojej działalności usiłowałem nauczanie młodszych wychowańców uczynić możliwie poglądowem, starszych zaś rozwijać zapomocą sokratyzowania.

„Wynikiem pierwszego sposobu było to, że młodzi przyswoili sobie wiadomości, których zazwyczaj dzieci w ich wieku nie posiadają. Chciałem połączyć ten sposób nauczania ze sposobami, które znajdowałem w najlepszych książkach; wszelako układ tych książek był taki, że liczył zawsze na coś, czego dzieci jeszcze nie posiadały i dopiero sobie miały przyswoić, mianowicie zaś na znajomość języka.

[16]) Patrz przypiski 9, 14, 15.
[17]) Patrz przypiski 8, 9.

Również i sokratyzowanie moje z uczniami starszymi odniosło takie skutki, jakie wszelkie wogóle tłumaczenie wyrazów wywołuje i wywoływać musi, jeśli nie opiera się na usystematyzowanych już w umyśle dziecka wiadomościach rzeczowych i wypowiedziane jest nadto w słowach, dla których ono nie ma jeszcze podstaw wyobrażeniowych. Co dzieci już dobrze rozumiały w ciągu kilku dni, już wywietrzało im z głowy w sposób dla mnie niepojęty, a im więcej zadawałem sobie trudu, żeby im wszystko wytłumaczyć, tem więcej zdawało mi się, że zatracają samodzielną siłę do wydźwignięcia się z pomroków, w których pogrążyła je natura.

„Tak więc znajdowałem nieprzezwyciężone trudności w dążeniu do swoich celów i trapiłem się srodze dręczącemi mnie wątpliwościami. Rozmowy z nauczycielami i wychowawcami utwierdzały mnie coraz silniej w przekonaniu, że mimo olbrzymich bibljotek wychowawczych, które zgromadziły nasze czasy, odczuwają oni to samo, co ja, i podobnież doznają zawodu w nauczaniu swoich wychowańców. Czułem, że trudności te dla nauczyciela ludowego podwajają się, a może i dziesięćkrotnie są większe, jeżeli tylko lekkomyślna, karygodna fuszerka nie uczyniła go niezdolnym do pojmowania tego stanu rzeczy. Czułem żywo, choć niejasno jeszcze, wszystkie luki pracy wychowawczej i, wytężając wszystkie siły swej duszy, poszukiwałem środków do ich zapełnienia. Postanowiłem sobie, że zbiorę z własnego doświadczenia i książek o wychowaniu wszelkie środki i sposoby, któreby usunąć mogły przeszkody, jakie napotykałem w wychowaniu dzieci każdego wieku. Czułem jednak, że nie starczyłoby mi życia na dopięcie tego celu. Napisałem już sporo książek o tych swych dążeniach, gdy Fischer w kilku swych listach zwrócił moją uwagę na metodę Pestalozzi'ego. Wtedy tknęło mnie przeczucie, że Pestalozzi być może osiągnął cel, do którego dążyłem.

„Błysnęła we mnie myśl, że właśnie moje systematyczne dane naukowe wytwarzają trudności, których on nie napotyka, jako też, że to sztuka naszej epoki sama

przez się wywołuje te luki, których on nie potrzebuje zapełniać, bo nie zna tej sztuki, ani jej potrzebuje.

Wiele z jego środków, jak np. rysowanie na tabliczkach łupkowych i inne, są tak proste, że zupełnie nie pojmuję, jak na nie sam nie wpadłem.[18]) Widocznie użyto tego, co znajdowało się pod nosem każdego. Szczególnie pociągało mnie w jego metodzie to, że usiłowano uczynić matkę tem, do czego ją widocznie przeznaczyła natura, albowiem w swoich poszukiwaniach wychodziłem także z tego założenia. Umocnił mnie jeszcze w takim poglądzie pobyt Krüsi'ego w Bazylei.

„Dawał on w instytucie panien praktyczne pokazy nauczania sylabizowania, czytania i rachunku według metody Pestalozzi'ego. Proboszcz Fäsch i von Brunn uorganizowali już poprzednio nauczanie w tym instytucie według tego, cośmy dotąd wiedzieli o metodzie Pestalozzi'ego, a było tego niewiele. Przy pokazach Krüsi'ego spostrzegli oni, jak wielkie wrażenie wywiera na dzieciach wspólne czytanie i sylabizowanie oraz stosowanie taktu. Krüsi przywiózł ze sobą garstkę materjałów do pisania i rachunku, oraz przykłady z dykcjonarza, używanego przez Pestalozzi'ego w charakterze pierwszej książki do czytania. One to przekonały nas ostatecznie, że metoda ta spoczywa na głębokich fundamentach psychologicznych.

„Postanowiłem nieodwołalnie spełnić życzenie Pestalozzi'ego, przyłączając się do jego działalności.

„Przybyłem do Burgdorfu. Pierwszem wrażeniem, jakie wywarło na mnie to początkujące przedsięwzięcie, było zadowolenie, że nie zawiodłem się w oczekiwaniach swoich. Wprawiały mnie w zdumienie objawiająca się wybitnie sprawność umysłowa ogółu jego dzieci, prostota

[18]) Pestalozzi pierwszy stosował w nauczaniu tabliczkę łupkową i rysik. Wpadł na tę myśl przypadkowo za pobytu swego w Stanz. Pragnął zajmować rękę i oko dzieci podczas wykładu ustnego, a materjałów piśmiennych mu brakło, łupku zaś była w okolicy obfitość wielka; skorzystał więc z tej sposobności.

i różnorodność środków rozwijania, które przecież tę sprawność wytwarzały. Zupełne odrzucenie wszelkiej dotychczasowej sztuki szkolnej, prostota obrazów, które wpajał, staranne dzielenie przedmiotów nauczania na części, których uczono w różnym czasie i progresywnie, unikanie wszystkiego, co jest zagmatwane, oddziaływanie bez słów na sprawność w uczeniu się, trzymanie się słowa, o które w danej chwili chodziło, szczególnie zaś siła, z jaką niektóre jego sposoby nauczania same z siebie i, jako nowe twory, powstawały z pierwiastków sztuki i natury ludzkiej — wszystko to trzymało uwagę moją na uwięzi.

„To i owo z jego prób wydawało mi się, coprawda, niepsychologicznem, np. przepowiadanie trudnych zawikłanych zdań, które narazie musiały być dla dzieci czemś niezrozumiałem. Widziałem jednak, jak zręcznie Pestalozzi przygotowywał i umożliwiał stopniowe zrozumienie pojęć. Nadto powiedział mi, że twory i zjawiska przyrody narazie stają przed oczyma naszemi w tajemniczej pomroce, dopiero stopniowo stają się dla nas jaśniejszemi. Nie miałem więc nic do zarzucenia temu postępowaniu, tem bardziej że widziałem, jak zarzucał niejedno, co rozpoczynał; były to widocznie tylko doświadczenia psychologiczne, przedsięwzięte zgóry, w celu badania, a nie nauczania. Chodziło mu nieraz o wzmocnienie umysłowej sprawności dzieci i zbadanie fundamentów i zasad, na których budował swoje sposoby metodyczne.

„Nie zwątpiłem zatem o metodzie, choć niektóre jego sposoby stawały przede mną w chwiejnej postaci odosobnionych doświadczeń początkowych, a przytem przekonałem się, że postępowy ich rozrost tkwił w ich naturze. W rzeczy samej widziałem to w rachunku, rysunku i w podstawowem nauczaniu języka.

„Z dniem każdym stawało się dla mnie jaśniejszem, że oddzielne jego sposoby metodyczne oddziaływały na siebie wzajemnie, przedewszystkiem jednak wpływały na sprawność umysłową dzieci w uczeniu się.

„Widziałem, jak te sposoby przez codzienne ćwiczenie dojrzewały same przez się dla jego celów, zanim je ujęto w formułę jakiej zasady. Nigdy nie zaprzestaje prób i doświadczeń, dopóki nie wyda mu się już prawie fizycznem niepodobieństwem dalsze ich uproszczenie i zgłębienie fundamentów. To dążenie do uproszczenia całości i wykończenia szczegółów umocniło we mnie przeświadczenie, jakie w sobie już oddawna żywiłem, ale dopiero teraz stało się ono dla mnie jasnem. Mianowicie: wszelkie sposoby, które, dążąc do rozwinięcia ducha ludzkiego, posiłkują się komplikowanym językiem naukowym, same przez siebie skazane są na niepowodzenie. A dalej: wszystkie sposoby nauczania należy sprowadzić do jak największej prostoty, zarówno co do samego przedmiotu wykładu, jak i do języka, w którym go podajemy dzieciom.

„Winniśmy naśladować przyrodę, tę pierwszą nauczycielkę rodu ludzkiego, i dopomagać jej gorliwie.

„Tak więc pojąłem nareszcie, dlaczego Pestalozzi uczy oddzielnie mówić; pojąłem też, dlaczego naukę rachunku oparł na zasadzie: wszelki rachunek jest niczem innem, jak tylko skróceniem zwyczajnego liczenia; liczby są niczem innem, jak skróceniem męczącego wyrażenia: jeden a jeden i jeszcze jeden czyni tyle a tyle; pojąłem też, dlaczego ćwiczy rękę i zmysły przez rysowanie linij, kątów, czworoboków i łuków.

„Nie mogło być inaczej. Przecież widziałem codziennie, jak wymienione wyżej zasady okazały się skutecznemi w zastosowaniu do mierzenia, rachunku, pisania i rysunku.

„Utwierdziło się ostatecznie przekonanie, które oddawna żywiłem w sobie, że można będzie przywrócić matce należne jej stanowisko, które zajmowała dawniej — stanowisko wychowawczyni i pierwszej nauczycielki swoich dzieci. Widziałem bowiem, że stworzono postępowanie metodyczno-psychologiczne, które umożliwi taką działalność każdej gospodyni domu; zatem kosztowne seminarja

i bibljoteki szkolne, o których tyle marzymy i mówimy, będą niepotrzebne.[19])

„Jednem słowem, pobyt mój tutejszy sprawił, że ożyła na nowo wiara, która gorzała we mnie w początkach mej działalności nauczycielskiej, następnie jednak skutkiem smutnych doświadczeń wygasła, *wiara w możliwość uszlachetnienia rodu ludzkiego!*"

---

[19]) Jest to rozumie się przesada, a tłumaczy się ona czasami, w których były wypowiedziane te słowa.

III.

List trzeci.

Czytałeś, co Tobler i Krüsi sądzą o mojem nauczaniu. Posłuchaj jeszcze, co o niem mówi Buss. Wiesz, co myślę o drzemiącej żywotności duchowej ludu. Buss stanowi świetny przykład słuszności mego zdania. Co się zrobiło z tego człowieka w ciągu sześciu miesięcy! Pokaż Wielandowi [1]) jego „Próbę abecadła spostrzegania zmysłowego" [2]). Wiem, jak się interesuje wszystkiem, co rzuca światło na rozwój ludzkości; znajdzie on na pewno w tej próbie oczywisty dowód, jak jednostki zaniedbane, zewsząd odtrącone, mogą stać się użytecznymi pracownikami, gdy otrzymają pomoc i zachętę.

Kochany przyjacielu! Dużo jest na świecie ludzi użytecznych, mało zaś takich, którzyby im podali rękę w stosownej chwili. W naszych czasach każdy sądzi o pożytku działalności innych ludzi tylko ze stanowiska swojej własnej korzyści, a co najwyżej, o ile może się przydać jego najbliższym.

Kochany przyjacielu! Na serjo, pomyśl, co to za ludzie i co z nich zrobiłem! Chciałbym, żebyś znał przebieg ich życia nieco szczegółowiej. Na moją prośbę Buss opowie ci coś o swoich losach.

Pierwsze wychowanie Toblera było zupełnie zaniedbane. W dwudziestym drugim roku życia, jakby cudem, znalazł się w tem położeniu, że mógł się oddać poważnym studjom i został nauczycielem. Zdawało mu się, że pochłonie

[1]) Wieland, słynny poeta niemiecki z drugiej połowy XVIII w., był ochmistrzem dzieci na dworze książęcym i zapewne w tym charakterze interesował się sprawą wychowania i nauczania.

[2]) Był to materjał do ustopniowanego ćwiczenia w spostrzeganiu zmysłowem.

wszelakie systematy naukowe; teraz przyznaje, że stało się inaczej: one jego strawiły. Przeczuwał bowiem niedostateczność środków nauczania, a jednak kroczył śmiało drogą książkową; przeczuwał znaczenie postrzegania, a jednak nie wszedł na tę drogę, wskazaną przez samą naturę.

Widzi on obecnie niebezpieczeństwo, które mu groziło. Byłby utonął w morzu wielu tysięcy różnorodnych szczegółów naukowych, nie znalazłszy przenigdy fundamentów dla wychowania i nauczania szkolnego. Żałuje też bardzo, że przed dwudziestym rokiem życia, gdy go jeszcze nie zjadała mądrość książkowa, cieszył się pełnią sił naturalnych ducha, nie znalazł drogi, którą kroczy obecnie, licząc lat trzydzieści.

Uczuwa on dotkliwie, jak mu zaszkodził ten okres książkowy. A czyni to zaszczyt zarówno metodzie jak i jego sercu, że mówi obecnie sam: ludziom niewykształconym łatwiej trzymać się szeregów metodycznych bez luk i kroczyć dalej bez wahań i wątpliwości.

Atoli wierny jest nabytemu świeżo przekonaniu a jego wykształcenie naukowe zapewnia mu powodzenie na nowem polu. Gdy przezwycięży trudności pierwszych początków, to znajomość metody oraz przygotowanie naukowe, jakie posiada, sprawią, że będzie mógł i umiał zastosować metodę do nauczania na wyższych stopniach, któremi nie zdążyliśmy się dotąd zająć.

Krüsi'ego znasz i wiesz, jakie uzdolnienie okazał w swoim zawodzie. Uzdolnienie jego jest zaiste nadzwyczajne. Posiada on w swoim zawodzie samodzielność, która tylko tego nie dziwi, kto sam jej nie posiada, a przecież przed zapoznaniem się z metodą poza mechanicznemi sztuczkami bakalarskiemi we wszystkich przedmiotach nauki stał niżej nawet od Bussa. Bez znajomości metody, przy całem swojem dążeniu do samodzielności nie byłby stanął na własnych nogach, lecz pozostałby wiecznie podrzędną osobistością, która obejść się nie może bez kierownictwa; nie zniósłby tego niepodległy duch Appencelczyka. Nie przyjął posady za 500 złotych i pozostał tutaj na nędznych warunkach, bo czuł i rozumiał,

że mógł teraz być nauczycielem ludowym, ale nigdy niczem więcej, a że i to nawet nie zadowolniłoby go w owym czasie. Nie zdziwi cię ta jego decyzja; sprawiła to jego prostota, zatracił sam siebie w metodzie. Tobler powiada: „metoda była dla niego łatwą, bo sam sztuki nauczania nie posiadał, i poprowadziła go daleko, bo sam mało umiał, a posiadał siłę".

Przyjacielu! Czy nie mam powodu być dumnym z pierwszych przedstawicieli mojej metody?

Mówiłeś mi przed dwoma laty, że ludzie nie rozumieją prostych pojęć psychologicznych, które stanowią jej podstawę. Niech tam! Oby tylko owoce jej były zawsze takie, jak u moich pierwszych uczniów! Czytaj także opowieść Bussa i posłuchaj mnie następnie.

„Ojciec mój", tak opowiada Buss, „zajmował posadę z bezpłatnem mieszkaniem w instytucie teologicznym w Tubindze. Posyłał mnie od trzeciego do trzynastego roku życia do szkoły łacińskiej, gdzie się uczyłem wszystkiego, czego uczą dzieci w tym wieku. W tym czasie poza szkołą przestawałem najwięcej ze studentami; żywy chłopiec, jakim wówczas byłem, służyłem im nieraz za rozrywkę i przedmiot zajęcia. Gdym miał lat osiem, jeden z nich uczył mnie grać na fortepianie; atoli już po pół roku wyjechał z Tubingi. Pozbawiony nauczyciela, uczyłem się sam. Pracowałem tak usilnie, że licząc lat dwanaście, udzielałem lekcji muzyki pewnej kobiecie i chłopcu z jak najlepszem powodzeniem.

„Od jedenastego roku życia pobierałem lekcje rysunku i uczyłem się pilnie hebrajskiego, greckiego, logiki i retoryki. Pragnieniem i dążeniem moich rodziców było, bym się poświęcił studjom albo w świeżo założonej akademji sztuk i nauk w Sztutgardzie, albo też pod kierunkiem profesorów uniwersytetu w Tubindze.

„Do tej akademji przyjmowano dotąd ludzi wszelakiego stanu, w części za opłatą, w części bezpłatnie. Położenie materjalne moich rodziców nie pozwalało na najmniejszy nawet wydatek na moje kształcenie. Ale wbrew wszelkim

oczekiwaniom zwrócono nam podanie, wniesione do akademji o uwolnienie mnie od wpisu, z odmowną odpowiedzią, podpisaną własnoręcznie przez Karola.[3]) Jednocześnie wydano i ogłoszono rozporządzenie, mocą którego wyłączono od studjów wszystkich synów średniego i niższego mieszczaństwa. Zawód ten był dla mnie gromem z pogodnego nieba. Opuściła mnie nagle żwawa wesołość młodociana, straciłem wszelką ochotę do studjów. Poświęcałem obecnie cały swój czas rysunkom, musiałem jednak przerwać i to zajęcie, gdyż nauczyciela mego wydalono z miasta za niemoralne postępki. Straciłem ostatnią możność kształcenia się Pozostawało mi tylko rzemiosło. Wybrałem introligatorstwo.

„Wpadłem w nastrój zupełnego znieczulenia. Sądziłem, że praca fizyczna mnie uleczy; zdawało mi się, że zapomnę o rojeniach młodości. Stało się inaczej. Pracowałem, ale pożerało mnie wewnętrzne niezadowolenie. Gorycz sączyła się na dnie duszy mojej zbolałej; nienawidziłem tych, którzy mnie tak skrzywdzili, obracając wniwecz moje nadzieje i usilną pracę dotychczasową gwoli ukształcenia swego umysłu. Chwilami jednak żywiłem jeszcze nadzieję, że rzemiosło dostarczy mi środków do dalszego kształcenia się, że znajdę gdziekolwiek sposobność po temu.

„Wybrałem się w podróż, atoli świat był dla mnie za ciasny. Wpadłem w melancholję, zapadłem na zdrowiu, musiałem więc powrócić do domu. Następnie próbowałem znów rzucić rzemiosło. Zdawało mi się, że odrobina sztuki muzycznej, jaką posiadałem, zapewni mi w Szwajcarji utrzymanie.

„Udałem się więc do Bazylei w nadziei, że znajdę tam możność udzielania lekcyj muzyki. Aliści dotychczasowe

[3]) Książę Karol Eugenjusz Wirtemberski był typowym despotą małego państewka niemieckiego w wieku osiemnastym. Niby to protektor sztuki i nauk oraz „ojciec swego ludu", w istocie rzeczy był nikczemnym rozpustnikiem i marnotrawcą oraz katem swych poddanych, których nietylko wysysał podatkami, ale też sprzedawał Anglikom jako rekrutów do Ameryki Północnej. Ten sam książę zaważył ciężko w życiu wielkiego poety niemieckiego Schillera.

niepowodzenia w życiu nabawiły mnie nieszczęsnej nieśmiałości, która udaremniała wszystkie moje zabiegi o zarobek. Nie umiałem przemawiać do ludzi, których miałem sobie zjednać. Przypadek zrządził, że spotkałem się w Bazylei z przyjacielem, który mnie przynajmniej chwilowo pojednał z introligatorstwem. Poszedłem znów do warsztatu, ale już pierwszego dnia, gdy tam przystąpiłem do pracy, marzyłem o znalezieniu innego stosowniejszego dla siebie zajęcia, choć żywiłem jasne przeświadczenie, że za mało umiem z muzyki i rysunku dla zapewnienia sobie niezależnego bytu.

„Pragnąc zdobyć więcej czasu dla kształcenia się w tych przedmiotach, przeniosłem się niezadługo do innego warsztatu, przez co zyskałem dwie godziny dziennie dla siebie; zawiązałem też znajomości, które dopomagały mi w pracy.

„Między innymi poznałem też Toblera. Spostrzegłszy niezadługo cierpienia, które mnie trapiły, pragnął wyrwać mnie z nieszczęśliwego położenia. Pomyślał też zaraz o mnie, gdy Krüsi mu powiedział, że do świeżo stworzonej przez Pestalozzi'ego metody nauczania potrzebny jest człowiek, któryby znał się na muzyce i rysunku.

„Świadomość niedostatecznego wykształcenia w naukach i rysunku, oraz nadzieja, że znajdę sposobność podniesienia się w jednem i drugiem, sprawiły, że prędko dojrzało we mnie postanowienie udania się do Burgdorfu. Nie zważałem na to, że mnie ostrzegano, bym nie wchodził w żadne stosunki z Pestalozzim, gdyż to półgłówek, który nigdy nie wie dobrze, czego chce. Ilustrowano tę gadkę różnemi anegdotami. Np. opowiadano, że powrócił raz do Bazylei z przewiązanemi słomą trzewikami, gdyż za miastem obdarzył sprzączkami swemi żebraka. Czytałem „Leonarda i Gertrudę" [4]), wierzyłem więc w opowieść o sprzączkach; ale żeby miał być człowiekiem niespełna rozumu, nie mieściło się w mojej głowie. Mówiąc krótko — odważyłem się na próbę. Przybyłem do Burgdorfu. Wrażenie, jakiego

[4]) Patrz List I przypisek 7.

doznałem przy pierwszem widzeniu się z Pestalozzim, było dziwne. Schodził właśnie z górnych pokoi z Ziemsenem, który przebywał u niego w gościnie.[5]) Był w opadających pończochach bez podwiązek, zakurzony, schorowany.[6]) Nie umiem określić uczucia, jakiego w tej chwili doznawałem; podobne było do litości, łączącej się jednak ze zdumieniem. To on, to Pestalozzi! Jego uprzejmość, jego radość z przybycia nieznajomego, jego skromność i prostota — wszystko to porwało mnie w jednej chwili. Nie spotkałem jeszcze nigdy człowieka, któryby w ten sposób szukał drogi do mego serca, ale też nikt nie zjednał sobie w ten sposób mego zaufania.

„Nazajutrz zwiedziłem szkołę Pestalozzi'ego. W pierwszej chwili wrażeniem mojem był jakiś przykry dla mnie nieład, hałas, niesforność. Ale były to tylko pozory. Na szczęście dnia poprzedniego Ziemsen nagadał mi tyle dobrego o zarządzeniach Pestalozzi'ego i celach jego metody, iż wspomnienie o tem ocuciło mnie i zmusiło do baczniejszego śledzenia toku nauczania. Wrażenie ujemne przeszło, pozostało dodatnie. Nabrałem przeświadczenia o zaletach metody. Wprawdzie zdawało mi się zrazu, że Pestalozzi zatrzymuje się zbyt długo na niektórych punktach początkowych ćwiczeń; przekonałem się jednak, że właśnie w ten sposób dzieci nabywają wielkiej wprawy w ćwiczeniach. Przekonałem się, jaką wielką szkodę w własnem mojem dzieciństwie wyrządziła nauka, udzielana po łebkach i z przeskokami nagłemi. Po raz pierwszy począłem zastanawiać się krytycznie nad nauczaniem, a wkońcu zaświeciła mi myśl, że gdyby mnie w pierwszych początkach uczono drogą taką powolną, ale pewną, jak tutaj, byłbym sam o własnej sile kształcił się wyżej, nie nacierpiałbym się tyle i nie wpadł w zwątpienie o sobie.

[5]) Sława Pestalozzi'ego, rozchodząca się coraz szerzej po świecie, ściągała do Burgdorfu coraz to liczniejszą gromadę gości, przybywających często z dalekich stron dla zwiedzenia jego zakładu. Takim gościem był prawdopodobnie Ziemsen.

[6]) Pestalozzi nie dbał nawet w latach młodszych o zewnętrzny swój wygląd. Nie służyło mu też zdrowie, choć dożył sędziwego wieku.

„Myśl ta zgadza się najzupełniej z zasadą Pestalozzi'ego; należy przez jego metodę dać ludziom możność radzenia sobie samym, albowiem, kto sam sobie radzić nie umie, temu nikt na tym świecie Bożym nie dopomoże. Zdjął mnie lęk, kiedym czytał po raz pierwszy te słowa w powieści „Leonard i Gertruda". Przekonałem się jednak dowodnie, że na świecie Bożym nikt a nikt dopomóc nie zdoła temu, kto sam sobie radzić nie umie. Dojrzało we mnie ostatecznie przeświadczenie, że nauczanie, udzielane mi w sposób nieumiejętny, stało się powodem braków w mojem wykształceniu; nie posiadałem podwalin do dalszego kształcenia się. Zwróciłem główną swą uwagę na specjalność, w której żądano mojej pomocy. Atoli przez czas dłuższy nie mogłem pojąć swoistych poglądów Pestalozzi'ego o rysunku; w początkach nie wiedziałem zupełnie, o co mu chodzi, gdy mówił: „Linje, kąty i łuki stanowią podstawę sztuki rysunku". Pragnąc rzecz wyjaśnić dokładniej, rzekł: „trzeba, żeby duch ludzki wzniósł się od niejasnych spostrzeżeń do wyraźnych pojęć". Nie mogłem sobie jednak zupełnie wyobrazić, w jaki sposób może się do tego przyczynić rysunek. Mówił on, że można dojść do tego celu przez dzielenie czworoboku i łuku i uczynienie tych części jednościami poglądowemi i możliwemi do porównania. Poszukiwałem wciąż tych części i uproszczeń, jednakże prostoty podstawowej znaleźć nie mogłem. Wskutek tych poszukiwań począłem tonąć w morzu różnorodnych figur, które były wprawdzie niezłożone, nie wyjaśniały jednak zasady niezłożoności, poszukiwanej przez Pestalozzi'ego. Na nieszczęście, nie umiał on sam dobrze pisać i rysować, mimo że dzieci swoje w jednem i drugiem w sposób dla mnie wprost niepojęty posunął bardzo daleko. Jednem słowem, nie rozumiałem go przez całe miesiące i przez całe miesiące nie wiedziałem, co mam poczynać w jego celach z linjami, które mi kreślił.

„Wkońcu przejrzałem nieco. Musiałem umieć mniej, niż w rzeczywistości umiałem, a przynajmniej trzeba było, żebym niejako wyrzucił z siebie wiedzę, by zajść do

prostych punktów zasadniczych; przeczuwałem już, że stanowią one siłę Pestalozzi'ego, choć nie umiałem go jeszcze naśladować. Przychodziło mi to z trudnością. Ale widziałem, jak daleko zachodzą dzieci przy wytrwaniu na punktach zasadniczych. Przekonało to mnie ostatecznie i umocniło w dążeniu, to też zdołałem wkońcu zejść wewnętrznie do tych punktów, z których wychodząc, dzieci Pestalozzi'ego czerpały taką wielką siłę. Gdym zaś stanął na tym punkcie, moje „abecadło spostrzegania było gotowe". [7])

„Było gotowe, ale nie wiedziałem jeszcze, czem ono było. Pierwsza jednak pochwała, która je spotkała, wywarła na mnie wielkie wrażenie. Nie wiedziałem dawniej, że sztuka opiera się tylko na linjach. Nagle wszystko, co widziałem, stanęło przede mną w linjach, które oznaczały jej zarysy. Dotąd w wyobrażeniu mojem o rzeczy nigdy nie oddzielałem zarysów od przedmiotu; teraz one oderwały się w mojem wyobrażeniu i przybrały kształty miernicze, określając z jak największą dokładnością wszelkie cechy odrębne przedmiotu. Atoli, tak, jak dawniej, widywałem tylko same przedmioty, obecnie widywałem tylko linje.

„Zdawało mi się przytem, że dzieci winny przyswoić sobie bezwarunkowo te linje, i to w całym ich zakresie do zupełnego udoskonalenia, zanim postawimy przed niemi same przedmioty do naśladowania lub chociaż tylko do poglądu. Ale Pestalozzi wyobrażał sobie prawidła rysunku w związku z całym swym celem i zgodnie z naturą w ten sposób, żeby przy każdej linji, którą dzieci poprawnie kreślić umieją, znajdowały one też bezpośrednio przedmioty realne do ich zastosowania; poprawne i wykończone kreślenie takich przedmiotów ma być poprostu tylko powtórzeniem form pomiaru, przyswojonych sobie już w zupełności.

„Obawiałem się osłabienia spostrzegawczości u dzieci. Pestalozzi też nie chciał uzdolnienia niezgodnego z naturą. Powiedział raz tak: „Przyroda nie daje dziecku linij, daje

[7]) Istotę Abecadła spostrzegania, czyli unaoczniania rzeczy (ABC der Anschauung) i wogóle metody nauczania Pestalozzi'ego, poznamy bliżej w dalszym ciągu naszej książki, zarówno w tekście jak i w przypiskach.

mu tylko rzeczy; dać mu należy linje tylko dlatego; żeby nauczyło się patrzeć na rzecz w sposób właściwy; nie należy jednak pozbawiać go rzeczy, żeby widziało wyłącznie linje". Innym znów razem, mówiąc o niebezpieczeństwie usunięcia natury dla linji, wpadł w taki ferwor, iż rzekł: Niechaj Bóg mnie broni od tego, żebym miał dla tych linij i dla całej sztuki umysł ludzki odgradzać od przyrody i powstrzymywać go od badania jej, tak jak to czynią kapłani bałwochwalczy, stawiając zaporę przesądów między duchem ludzkim a przyrodą".

„Pojąłem to nareszcie. Znalazłem w planie obu książek zupełną zgodność z przebiegiem natury i tyle tylko sztuki, ile potrzeba na to, żeby natura oddziaływała na duszę ludzką tak, jak tego wymaga rozwój jej uzdolnień.

„Jeszcze przedtem znajdowałem się w pewnym kłopocie. Pestalozzi powiedział mi, że należy nauczyć dzieci czytać figury jak słowa i pojedyńcze działki łuków i kątów oznaczać literami, i aby ich skład można było tak wyraźnie określić na papierze, jak każdy wyraz przez złożenie liter. Linje te i łuki miały utworzyć abecadło spostrzegania i stać się przez to podwaliną języka sztuczną; miało ono umożliwić nietylko jasne uświadomienie w umyśle wszelakich kształtów różnorodnych, lecz też ścisłe ich wyróżnienie w słowach. Nie spoczął, dopóki go nie zrozumiałem. Widziałem, że zadaje sobie dużo pracy ze mną; żal mi go było, ale napróżno; gdyby nie jego cierpliwość, nie byłoby abecadła spostrzegania".

„Udało się nareszcie. Zacząłem od litery A, było to tak, jak chciał, a teraz jedno wypływało z drugiego, tak iż rzec można, prawie nie napotykałem już trudności. Rzecz sama tkwiła już wprawdzie w dobrym rysunku, chodziło tylko o wyrażenie słowami tej rzeczy, albowiem sztuka mówienia musi łączyć się z wiedzą, dostarczaną przez przyrodę i sztukę, żeby dzieci przy każdym kroku na drodze poznania musiały wyrażać się w sposób ścisły.

„My wszyscy, nauczyciele tutejsi, uważamy, że nie zawsze umiemy wyrażać się w sposób ścisły o rzeczach, które przecież znamy jak najdokładniej. Nawet Pestalozzi

nie zawsze miał do swego rozporządzenia słowa potrzebne mu w danej chwili do wyrażenia swej myśli. Te braki językowe sprawiły, że tak długo błądziłem poomacku w swojej specjalności, że zrazu nie zrozumiałem zasad Pestalozzi'ego i zrozumieć ich nie mogłem.

„Przezwyciężywszy jednak te trudności, stanąłem prawie pod każdym względem u celu i z dniem każdym oceniałem lepiej korzyści, jakie przedstawia nasza metoda. Przedewszystkiem zaś przekonałem się o tem, co następuje. Abecadło unaocznienia rzeczy, określając i opisując jasno i dokładnie przedmioty spostrzeżeń zmysłowych, wytwarza daleko silniejsze poczucie ścisłości i wzajemnego stosunku rzeczy, niżby się to stać mogło w innych warunkach. Wogóle ludzie, których kształcono umiejętnie i starannie, w mówieniu sprawniej odróżniają rzeczy według ich cech, oraz utrwalają je lepiej w swej świadomości, niż osoby, których nie uczono specjalnie mówienia. Doświadczenie przekonało mnie o słuszności tego, co dopiero przeczuwałem niejasno. Gdziekolwiek dzieci spotykały przyswojone podziały, unaoczniające figury, określały je ściślej i dokładniej, niż ludzie dorośli, którzy od młodości zajmowali się rysunkiem i mierzeniem. Niektóre z pomiędzy tych dzieci uczyniły tak zdumiewające postępy w tej dziedzinie, że niepodobna nawet porównać tego, co umieją, z tem, czego się mogą nauczyć dzieci w zwykłych warunkach.

„Na ogólną metodę zapatrywałem się wyłącznie ze stanowiska mojej specjalności i ograniczonego działania, jakie pierwsza wywierała na drugą. Mimo tego ograniczenia pracowałem usilnie i starannie w duchu metody. To też wkońcu nietylko przeczuwałem skuteczne działanie metody w innych przedmiotach, oprócz mego, ale stopniowo przekonałem się o niem i pojąłem nareszcie.

„Tak więc w ograniczonym zakresie mego przedmiotu nauczania w rysunku zrozumiałem, że można działać na rozwój ścisłych pojęć zarówno na podstawie psychologji mowy, krocząc stopniowo od dźwięku do wyrazu i od wyrazu do języka, jako też przez stopniowe posuwanie się od linij

do kątów i od kątów do form, od form zaś do rzeczy. Spostrzegłem takiż przebieg w rachunku. Dotychczas patrzyłem na liczbę tylko, jako na samodzielnie istniejącą jedność, nie uświadamiając sobie jéj właściwej wartości (znaczenia) ani treści (istoty), tak jak dawniej jeszcze patrzyłem w sztuce na rzeczy bez wyodrębnionej świadomości jej zarysów i ustosunkowania (proporcji), t. j. właściwej jej treści (istoty). Obecnie w świadomości mojej liczba stawała jako wyobrażenie oddzielne, skojarzone jednak ściśle z innemi. Dzięki temu i w tej dziedzinie począłem spostrzegać postępy, jakie czyniły dzieci. Widziałem obecnie jasno łączność nauczania języka, rachunku i rysunku: jest ono, biorąc razem, nauką słowa, liczby i kształtów i winno rozpoczynać się jednocześnie w trzech dziedzinach, jako nauka jednego przedmiotu i jedna droga poznania. Uznałem za przyczynę niepowodzenia w mojej specjalności braki w nauczaniu języka, niedostateczność zaś dotychczasowego nauczania rachunku przypisywałem brakom w nauczaniu rysunku. Im jaśniej pojmowałem metodę ogólną, tem większe czyniłem postępy w swej specjalności bez niczyjej pomocy. Tak też sądzę, że moc, jaką nadaje metoda dzieciom, jest jakby kołem rozpędowem, które umożliwia im dalsze, samodzielne już kształcenie się w trzech dziedzinach wiedzy. Nietylko ja to zauważyłem. Przyszło stu ludzi, którzy powiedzieli: „to musi się udać".

„Przyszli chłopi i chłopki, mówili: Przecież to mogę robić sam u siebie w domu ze swojem dzieckiem!

„Cała metoda jest tylko zabawką dla każdego, kto dostanie w ręce nić jej punktów początkowych; pójdzie on drogą wskazaną przez przyrodę, drogą łatwą i prostą. Albowiem, co wskazuje przyroda, jest zawsze łatwe i proste. Sztuka ludzka wypacza naturę.

„Nadmienię jeszcze, co następuje. Znajomość metody przywróciła mi wesołość i krzepkość młodości. Zmartwychwstały też we mnie nadzieje, które żywiłem co do siebie i rodu ludzkiego. Co poczytywałem za złoty sen ułudny i do czego zawsze serce moje rwało się tak silnie, ziściło się.

IV.

List czwarty.

Przyjacielu! Poznałeś więc mężów, którzy obecnie wespół ze mną pracują. Nie miałem ich w początkach swojej bytności tutaj. Nie szukałem ich nawet wtedy, gdym opuścił Stanz; byłem tak zniechęcony i zmęczony, że w umyśle moim poczęły się kurczyć dawne moje plany wychowania, zadowalniałem się odosobnionemi od całości próbami naprawy niektórych niedomagań w nędznem naszem szkolnictwie. Tylko potrzeba, oraz ta okoliczność, że nawet tego nie umiałem dokonać, skierowały mnie znów na stare tory mojej działalności. Pracowałem jednak wiele miesięcy [1]) w takiem zaskorupieniu duchowości. Zaiste, było to dziwne położenie: ja ze swojem nieuctwem i niezaradnością, ale też ze swojem szerokiem pojmowaniem sprawy nauczania i ze swoją prostotą na stanowisku bakałarza w zapadłym kącie; a znów ten sam człowiek występuje jako reformator nauczania; dzieje się to zaś w epoce, w której za sprawą Rousseau i Basedowa pół świata zajmowało się tą kwestją. [2]) Nie wiedziałem wprawdzie nic

[1]) Widzimy, jak Pestalozzi w gorączkowej swej działalności chwilami opada z sił, by zerwać się znów do czynu, do walki o uszlachetnienie rodu ludzkiego przez wychowanie, — jak niekiedy powątpiewa o sobie samym, ale nigdy o swojej sprawie.

[2]) Pobudkę do reformy wychowania w wieku XVIII dał, jak ogólnie wiadomo, Rousseau. Główną myślą w dziełach jego było to, że cywilizacja spaczyła naturę człowieka pierwotnie dobrą i szlachetną. Człowiek stanie się znów dobrym i szlachetnym, gdy się zbliży do pierwotnego stanu ludzkości. Wychowanie winno być możliwie naturalne, t. j. zgodne z naturalnym rozwojem ludzkości. Szkolnictwem nie zajmował się Rousseau. Uczynili to dopiero zwolennicy jego poglądów w Niemczech, a na czele ich stał Basedow. Założył on pensjonat wzorowy w Dessau, w którym pod hasłami „naturalizmu“ i „humanizmu“ wprowadzono różne innowacje w nauczaniu i wychowaniu, zmierzające w istocie rzeczy do celów praktycznych, mianowicie do szybkiego i wszechstronnego przygotowania

a nic o tem, czego oni wszyscy chcieli i do czego dążyli, widziałem jednak, że nauczanie wyższe stanęło w tem i owem wysoko, oślepiało mnie ono swoim blaskiem, jak światło dzienne nietoperza. Spostrzegłem, że nawet średnie stopnie nauczania przewyższają znacznie poziom mojej wiedzy. Przekonałem się też, że nawet najniższe stopnie nauczania opracowano z mrówczą pracowitością i dokładnością; nie mogę nie uznać takich zasług.

Gdym jednakże objął okiem ducha całość systemu nauczania, czy też raczej system nauczania, jako całość, i w związku z mnóstwem osobników, które mają pobierać naukę, zdawało mi się, że to niewiele, które zdziałać mogłem przy swojem nieuctwie, jest jednak nieskończenie więcej, niż to, co z tego systemu istotnie przenika do ludu.[3]) A im baczniej przypatrywałem się ludowi, tem dowodniej przekonywałem się, że to, co w książkach zdaje się płynąć szerokim strumieniem, na wsi w izbie szkolnej rozlewa się we mgle, której wilgoć i ciemność lud stale otacza, tak że nie rozróżnia on dnia od nocy. Nie mogłem ukryć tego przed sobą, że nauczanie szkolne, jak je widziałem w wykonaniu, nieprzydatne jest prawie wcale dla szerokiego ogółu, a przynajmniej dla najniższych warstw ludowych.

młodzieży do życia. Mimo szumnych frazesów w swych odezwach i pismach, Basedow nie był bynajmniej idealistą, poświęcającym się dla ludzkości, a przynajmniej nie można go porównać w tym względzie z Pestalozzim. Zresztą zakład w Dessau i inne, wzorujące się na nim t. zw. „filantropina“ dostępne były tylko dla sfer bardzo zamożnych. Oświatą ludu filantropiniści po większej części nie zajmowali się w praktyce, głosili tylko w szumnych frazesach jej konieczność. Wyjątek stanowił oficer pruski, baron Rochow, który czas swój i znaczne dochody poświęcał kształceniu dzieci włościan swych rozległych dóbr. Za jego sprawą powstała w Prusiech państwowa szkoła ludowa.

[3]) Pestalozzi miał zupełne prawo wyrzec te słowa o sobie i swojej metodzie. Żył i pracował dla ludu, nie dlatego żeby lekceważył potrzeby „inteligencji“, lub przeciwnie, żeby uważał lud za coś niższego, czemu potrzeba jakiejś niższej nauki, lecz dlatego, że lud ten najwięcej jego pomocy potrzebował, że widział w nim prawdziwe jądro narodu i społeczeństwa. Gdy filantropiniści widzieli udoskonalenie ludzkości w uszlachetnieniu ludzkości, w starannem wychowaniu młodzieży „sfer wyższych“, on je widział w kształceniu ludu, w jego uczłowieczeniu.

Nauczanie szkolne, o ile je znałem, stawało przede mną w postaci wielkiego gmachu. Najwyższe jego piętro świeci wspaniałym blaskiem wzniosłej i doskonałej sztuki, ale mieszka tam bardzo mało ludzi. Na środkowem piętrze mieści się znacznie więcej lokatorów, brak im jednak schodów, po którychby mogli w sposób ludzki wstępować na górne piętro, gdy się zaś na sposób zwierząt usiłują wdrapać na górę, dostają stamtąd po łapach; zdarza się też, że łamią ręce lub nogi. Dół gmachu zamieszkuje niezliczona trzoda ludzka; choć ma ona przecież równe prawo z górnymi mieszkańcami do światła słonecznego i czystego powietrza, trzymają ją jednak w ciemnych, smrodliwych norach bez okien. Nietylko nikt nie zajmuje się mieszkańcami dołu, ale jeszcze gdy który ośmieli się podnieść oczy ku górze, to go oślepiają w sposób okrutny.[4])

Przyjacielu! Ten stan rzeczy wzbudził we mnie przekonanie, że usunięcie niedomagań szkolnych jest jedną z najpilniejszych potrzeb ludzkości, z ich to bowiem przyczyny masy ludowe Europy stają się stadem rzezańców.

Należy jednak nie zaklejać zła barwnemi papierkami, lecz wyrywać je z korzeniem. Półśrodki byłyby tylko trucizną, pogarszającą zło. Rosło we mnie przeświadczenie z każdym dniem silniejsze, że niepodobieństwem jest trwałe i gruntowne usunięcie niedomagań szkolnych, jeżeli nie poddamy mechanicznej formy nauczania wiecznym prawom, na mocy których duch ludzki wznosi się od spostrzeżeń zmysłowych do wyraźnych pojęć. Takie to przeświadczenie zawiodło mnie wprost do postulatów, obejmujących cały system wychowania. Wskutek nastroju gnębiącego mnie w owym czasie siedziałem spokojnie, jak mysz pod miotłą, ścigana przez kota; jednakże przyznać musiałem, że ciasny, połowiczny mój plan, powstały w stanie duchowego zeskorupienia, nie odpowiada całości potrzeb szkolnictwa. To, co

[4]) Piękny obraz Pestalozzi'ego „o kamienicy społecznej" daje się w pewnej mierze zastosować i do dzisiejszych warunków socjalno-oświatowych i wychowawczych.

[Słowa powyższe napisałem do pierwszego wydania naszej książki (1909)! dziś już rzecz przedstawia się nieco inaczej]....

planowałem, mogło tylko wywrzeć taki skutek, że dzieci, oprócz zwykłej dozy opjum, którą stale zażywały w szkole, musiałyby połknąć i drugą. Ale nawet nie idąc tak daleko w swoich przypuszczeniach, z każdym dniem uczuwałem coraz to większe niezadowolenie ze swego bakalarstwa.

Przy wszystkich usiłowaniach, czynionych z całem naprężeniem, znalazłem się w położeniu żeglarza, który, zgubiwszy harpunę, usiłował złowić wieloryba na wędkę. Rozumie się, że to się nie udawało. Nie chcąc ginąć wskutek tego szalonego przedsięwzięcia, musiałem albo postarać się o harpunę, albo zaniechać połowu wielorybów. Skorom się przekonał o konieczności zastosowania zasad nauczania do praw natury, żeby nie zginąć, musiałem, jak ów żeglarz połowu wielorybów, albo wyrzec się ulepszenia nauczania w czemkolwiek, albo też uszanować prawa natury, dokądkolwiekby one mnie zawiodły. Uczyniłem to ostatnie, powierzając siebie naoślep pieczy natury.[5]) I otóż, po blisko rocznem popychaniu abecadłowego wózka rzuciłem się na przedsięwzięcie, które ma, ni mniej ni więcej, stanowić zaczątek domu sierot, seminarjum nauczycielskiego i pensjonatu.[6])

Potrzebna mi jednak była na to zaliczka, z której ani dziesiątej części nie mogłem się spodziewać otrzymać do ręki w pierwszym roku.

Ale zrobiło się to jakoś, przyjacielu! Robi się jakoś i musi się zrobić. Doświadczyłem niejednokrotnie, że serce ludzkie, a nawet serce rządu, które w pewnych okolicznościach bywa najzatwardzialsze ze wszystkich serc, wzrusza wkońcu wielkie i czyste dążenie ofiarnej pracy, skoro jej pączki rozwiną się w pełne kwiecie, choć mu grozi niechybnie przedwczesne uschnięcie, jeśli nie otrzyma stosownej

[5]) Pestalozzi pojmował coraz jaśniej, że kształcenie elementarne należy oprzeć na postępowaniu zgodnem z prawami przyrody i naturalnego rozwoju człowieka. Widział jednak niedostateczność stosowanych przez siebie środków, pragnął więc szerszego terenu dla swoich doświadczeń, chodziło mu też o szersze wpływy.

[6]) Patrz List II, przypisek 3.

pomocy. I słuchaj, Gessnerze! — niektóre me próby początkowe wydały już dojrzały owoc. Przyjacielu! Człowiek jest dobry i pragnie dobrego; chciałby tylko być obecnym, gdy czyni to dobre. Gdy zaś jest zły, to widocznie zagrodzono mu drogę, którą mógłby kroczyć, dążąc do tego, co dobre. Straszna to rzecz to zagradzanie drogi do dobrego, a jest tak powszechne, i dlatego człowiek tak rzadko bywa dobry! A jednak wierzę w dobroć serca ludzkiego![7])

Umocniony tą wiarą, kroczę śmiało po swojej drodze pełnej wybojów, jak gdyby była wybrukowanym gościńcem rzymskim.[8])

Ależ miałem cię przeprowadzić przez gmatwaninę ideową, w której musiałem brnąć, zanim jasnem się stało dla mnie, w jaki sposób należy podporządkować mechaniczne formy nauczania odwiecznym prawom natury ludzkiej.

Przyjacielu! W tym celu przepiszę dla ciebie kilka ustępów ze sprawozdania o moich próbach, które wysłałem kilku przyjaciołom mojego zakładu; wyjaśnią one wielostronnie mój przebieg ideowy.

Powiedziałem w tem piśmie: „Człowiek staje się człowiekiem tylko przez sztukę wychowania. Możliwe to jednak będzie dopiero wtedy, gdy sztuka wychowania stosować się będzie pod każdym względem do drogi wskazanej przez naturę.

„Wychowanie uczynić może dużo; wyprowadza ono nas bowiem ze stanu zwierzęcego i wznosi na najwyższe szczeble ducha. A jednak nie może ono dodać ani włoska do tego, co natura czyni sama, prowadząc człowieka od niejasnych spostrzeżeń i wyobrażeń zmysłowych do jasnych

[7]) Tak, wierzył mocno w dobroć ludzką mimo częste wybuchy pesymizmu, skierowane jednak częściej przeciw sobie samemu, niż ludziom; czyżby bowiem inaczej mógł wytrwać w swej działalności humanitarnej?

[8]) Jak wiadomo, Rzymianie przeprowadzali wszędzie przez swoje prowincje drogi bite. Wiadomo również, że jeszcze w wieku XVIII mało dbano o dogodną komunikację, korzystano więc jeszcze ze starych gościńców rzymskich, ale ich nie naprawiano, musiały zatem ładnie wyglądać po tylu stuleciach od czasu panowania Rzymian w dzisiejszej Francji i Szwajcarji! Stąd powyższa przenośnia.

pojęć. Nie ma też nic dodawać. Spełnia ono swe przeznaczenie, którem jest uszlachetnienie ludzkości, rozwijając naszą naturę zgodnie z jej potrzebami i wolą jej Twórcy.

„Istota natury, z której wypływa ukształtowanie duchowe, potrzebne rodowi ludzkiemu, jest niewzruszona i wieczna, stanowi też niewzruszoną i wieczną opokę wychowania. Badacz, który patrzy głębiej i dalej, widzi, czem jest wychowanie. Jest to wspaniały gmach, wzniesiony na granitowej skale, z którą spojony jest ściśle; stoi bezpiecznie i niewzruszenie, runie atoli niechybnie w przepaść, gdy usuniemy łączące go z opoką spojenia. Olbrzymi jest rezultat wychowania w całym jego zakresie, ale małe i niedostrzegalne są szczegóły, które sztuka dodaje do przebiegu natury, czyli raczej, co buduje na jej podwalinach. Działalność wychowania ogranicza się na tem, że prędzej, regularniej i systematyczniej dostarcza materjału do spostrzeżeń zmysłowych, potrzebnych do rozwoju umysłowego człowieka, niżby to uczynić mogła natura, że wzmacnia wewnętrzną i zewnętrzną sprawność przez ćwiczenie zmysłów i utrwala odbierane wrażenia.

„Cała siła wychowania polega na zgodzie jego wpływu i działania z wpływem i działaniem natury fizycznej. Wychowanie i natura winny stanowić jedno.[9])

„Człowieku, naśladuj postępowanie przyrody! Patrz, jak ona z ziarenka najwyższego nawet drzewa wypuszcza zrazu tylko malutki kiełek, następnie przez codzienne, cogodzinne pomnażanie i powiększanie wytwarza pień, gałęzie, gałązki i liście. Patrz, jak to natura każdą pojedyńczą cząstkę całości pielęgnuje i ochrania, każdą zaś nową umieszcza tam, gdzie zabezpieczone jest jej istnienie — wytwarza ze starego życia nowe.

[9]) Nikt lepiej i jaśniej nie określił stosunku wychowania do natury wrodzonej człowiekowi, oraz otaczającej go i kierującej nim przyrody, niż to uczynił Pestalozzi w przytoczonem w tem miejscu „wyjaśnieniu dla przyjaciół".

Aliści podobne, jak tutaj porównania i przenośnie znajdujemy też w Wielkiej Dydaktyce Komeńskiego (ob. Skarbnica pedagogiczna, t. VIII, uzupełnienie 2, wstęp).

„Patrz, jak kwiecie o świetnych barwach rozwija się z niepozornego pączka, jak blask jego gaśnie prędko i jak jednocześnie a stopniowo rozwija się nowe życie w postaci owocu.

„Patrz, jak matka-przyroda już przy rozwijaniu się pierwszych wybijających się w górę kiełkach jednocześnie też rozwija korzenie i najszlachetniejszą część drzewa ukrywa w głębi ziemi, jak następnie pień nieruchomy wytwarza z istoty korzeni, gałęzie główne z istoty pnia, inne zaś z istoty głównych i zaopatruje wszystkie najsłabsze nawet części w siły dostateczne, żadnej jednak nie użycza siły niepotrzebnej, w stosunku niewłaściwym i zbytecznym. [10])

„Mechanizm zmysłowej natury ludzkiej podlega tym samym prawom, na mocy których wogóle natura fizyczna rozwija swoje siły. [11]) Według tych praw wszelkie nauczanie ma to, co jest najistotniejszego w dziedzinie poznania, wryć głęboko w duszę ludzką, by tam utrwaliło się niewzruszenie, — następnie to, co jest mniej ważnego, tylko stopniowo, ale z nieprzerwaną siłą skojarzyć z tem, co jest najistotniejszego, i wszystkie całości utrzymywać w żywym ze sobą związku". [12])

Usiłowałem więc wynaleźć prawa, którym z natury swojej podlega rozwój duchowy człowieka. Wiedziałem, że są one te same, co natury fizycznie nie zmysłowej, i zdawało mi się, że znajdę w nich napewno osnowę metody psychologicznej nauczania. Człowieku! — mówiłem sam do siebie, szukając rozmarzony tej osnowy — jak w każdem fizycznem dojrzewaniu widzisz rezultat całkowitego, wykończonego

---

[10]) Powyższe przenośnie wyrażają myśl, że za przykładem przyrody wychowawca winien kształcić ducha ludzkiego stopniowo, stosując się do ogólnych praw przyrody, zgodnie z naturą ludzką, celowo, z myślą o przyszłości, uwzględniając zawsze to, co jest najważniejszego, najistotniejszego, to, co rzeczywiście i trwale go uszlachetnia, nie będąc tylko igraszką chwili, blichtrem.

[11]) Mechanizm natury zmysłowej — natura fizyczna, prawa biologiczne.

[12]) Zgodne najzupełniej z dzisiejszą psychologją.

owocu, tak też nie uważaj żadnego sądu ludzkiego za dojrzały, który ci się nie wydaje rezultatem zupełnie, we wszystkich swych częściach przyswojonego duszy wyobrażenia przedmiotu, podlegającego sądowi. I przeciwnie, każdy sąd, który powstał przed odzwierciedleniem się przedmiotu w duszy, uważaj tylko za owoc przedwcześnie spadły z drzewa; wydaje się dojrzałym, bo jest robaczywy. [13])

1. Zatem, nim przystąpisz do czego złożonego, naucz się wpierw porządkować pojedyńcze rezultaty spostrzegania zmysłowego i utrwalaj je w sobie. W każdej sztuce (gałęzi wiedzy) staraj się szeregować poznanie tak, żeby każde nowe pojęcie było tylko nowym, nieznacznym dodatkiem do poznania rzeczy już głęboko w umyśle twoim utrwalonych.

2. Układaj nadto w umyśle swoim wszystkie skojarzone ze sobą rzeczy w tym porządku, w jakim znajdują się w naturze. Podporządkuj w umyśle swoim rzeczy mniej istotne najistotniejszym, przedewszystkiem to, co wytworzyła w tobie sztuka, — naturze.

Nie dawaj żadnemu wyobrażeniu większej wagi, niż ją posiada rzeczywiście dla człowieka i samej natury. [14])

3. Umacniaj i czyń wyraźniejszemi wrażenia, zbliżając je do siebie za pośrednictwem sztuki i wszystkich swoich zmysłów. W tym celu uznaj przedewszystkiem prawo mechanizmu fizycznego, który wszelką stosunkowo siłę czyni zależną od oddalenia przedmiotów względem narządów twoich zmysłów. Nie zapominaj nigdy, że fizyczne oddalenie w spostrzeganiu zmysłowem stanowi udoskonalenie się w twoim zawodzie, a nawet w twojej cnocie. [15])

---

[13]) Myśl Pestalozzi'ego jest tutaj taka, że nie należy wpajać w dzieci gotowych sądów. Dzieci winny stopniowo przechodzić od spostrzegania zmysłowego do jasnych wyobrażeń, wytwarzać same sobie pojęcia, a następnie dopiero wydawać sądy.

[14]) O ile myśli, wyrażone pod numerem pierwszym są jasne i prawdziwe, o tyle pomieszczone pod numerem drugim są niejasne i wątpliwe.

[15]) Znów słowa niezupełnie jasne. Zdaje się, że znaczą, co następuje. Co jest nam bliższe, to jest dla nas i zrozumialsze. Nauczanie winno wychodzić zawsze od tego, co jest dla dziecka najbliższe, najzrozumialsze

4. Uważaj wszelkie działanie natury fizycznej za bezwarunkowo potrzebne i poznawaj w tej konieczności jej sztukę, dzięki której różnorodne pierwiastki swego materjału łączy ona z sobą do udoskonalenia. Czyń to samo w nauczaniu, łącząc i kojarząc rzeczy różnorodne, zawsze z celem głównym na oku — wytwarzaj sam konieczność. [16])

5. Bogactwo i różnorodność środków, któremi rozporządza przyroda, sprawia, że konieczność fizyczna przybiera cechy wolności i samodzielności. Czyniąc rezultaty sztuki i nauczania koniecznością, nadawaj mu cechę swobody i samodzielności. [17])

Wszystkie te prawa, którym podlega rozwój natury ludzkiej, krążą koło jednego ośrodka, krążą koło ośrodka naszego bytu. Tym ośrodkiem jesteśmy sami.

Przyjacielu! Wszystko, czem jestem, wszystko, czego pragnę, i wszystko, co powinienem czynić, pochodzi ode mnie samego. Czyżby i poznanie moje nie zależało ode mnie? [18])

Przez spostrzegania zmysłowe kształcimy się nietylko intelektualnie, ale i moralnie. Moralnie — bo zaprawianie się w spostrzeganiu zmysłowem, zewnętrznem, zaprawia też w spostrzeganiu intelektualnem, wewnętrznem — w poznawaniu samego siebie.

[16]) Również słowa i niejasne i wątpliwe. Można je tak tłumaczyć: Przyroda tworzy z konieczności. Wytwarza ona z różnych pierwiastków całość nową. Uwzględniaj również różne pierwiastki natury ludzkiej, wytwórz z nich przez wychowanie nową całość. Używaj różnych środków wychowawczych z jednym celem na oku. Celowość ta ma być w wychowaniu tem, czem jest konieczność w działaniu przyrody. Zdaniem Pestalozzi'ego, dusza dziecka posiada już od pierwszej chwili jego życia wszystkie pierwiastki najwyższej doskonałości ludzkiej. Znajdują się one jednak dopiero w zaczątku, chodzi zatem w wychowaniu o równomierne kształcenie wszystkich dodatnich pierwiastków duchowych dziecka równolegle z naturą jego fizyczną.

[17]) Niechaj wychowaniec nie czuje działania wychowawcy, krępującego jego wolę.

[18]) Jesteśmy sobą przez poznanie. Poznanie zdobywamy.

V.

List piąty.

Podałem ci zasady, które mogą stanowić osnowę metody powszechnej i psychologicznej.

Nie zadowalniają mnie one; czuję ja, że nie umiem wykazać istoty praw naturalnych, na których te zasady się opierają. Zdaje się jednak, że wszystkie one mają trojaki początek.

Pierwszem ich źródłem jest sama przyroda, dzięki której duch nasz od niejasnych wyobrażeń przechodzi do jasnych pojęć.[1]) Z tego źródła pochodzą zasady, które należy uznać za podstawy badanych przeze mnie praw.

1. Wszelkie rzeczy, podpadające pod moje zmysły, są dla mnie o tyle przedmiotem poznania, o ile utrwalają się w umyśle moim jako wyobrażenia, głównie ich cechy stałe, niezmienne, które stanowią właściwą ich istotę. Naodwrót, są one źródłem błędu i złudzenia, gdy utrwalają się w umyśle, jako wyobrażenia zmysłowe ich cechy zmysłowe, przejściowe i drugorzędne.[2])

2. Z wyobrażeniem silnie utrwalonem w umyśle kojarzą się z jak największą łatwością inne pokrewne im wyobrażenia.[3])

3. Jeśli w umyśle twoim utrwaliło się głównie to, co stanowi istotę jakiej rzeczy, to sam mechanizm twej natury wieść cię będzie od tej rzeczy do innej, podobnej, tak że codziennie poznawać będziesz prawdy. Przeciwnie znów,

[1]) To jest natura człowieka, psychiczna i biologiczna.

[2]) Zupełnie zgodne z dzisiejszą psychologją.

[3]) Jak wyżej.

jeśli w umyśle twoim utrwaliły się silniej cechy zmienne, chwilowe jakiej rzeczy, niż właściwa ich istota, to codziennie bardziej i częściej błądzić będziesz, gdyż mechanizm twojej natury wieść cię będzie od fałszu do fałszu.[4])

4. Przez zestawienie przedmiotów pokrewnych sobie twoja zdolność poznawania wzmocni się, rozszerzy, stanie się bystrzejszą i ustali się. Osłabnie wtedy w twej świadomości jednostronne, częściowe i błędne wyobrażenie rzeczy na korzyść wielostronnego, kompletnego i prawdziwego wyobrażenia rzeczy, w umyśle twoim zapanuje jasność, unikniesz sądzenia o rzeczach z pozoru, nauczysz się rozróżniać jądro rzeczy od szczegółów mniej ważnych, głowy twojej nie będą zapełniały niedokładne, fantastyczne wyobrażenia i nic nie znaczące szczególiki.[5])

Nie może być inaczej. Im więcej ogólnych i dokładnych wyobrażeń człowiek sobie przyswoi, tem mniej skłonny będzie do utrwalenia w umyśle swoim spostrzeżeń wyjątkowych lub niedokładnych. Natomiast im mniej człowiek wyćwiczony jest w przyjmowaniu do swojej świadomości spostrzeżeń ogólnych i dokładnych, tem łatwiej podlega złudzeniu i popełnianiu błędów; podrzędne szczegóły zachwaszczają w jego umyśle to, co jest istotnie ważne, i nie będzie w nim jasności.[6])

5. Najwięcej nawet zawikłane wyobrażenie i pojęcie rzeczy składa się z części podstawowych. Gdy poznasz te

[4]) Mechanizm twojej natury — znaczy tutaj: natury psychicznej. Jasność w wyobrażeniach, dostarczanych dziecku przez nauczanie jest jednym z głównych czynników pomyślnego kształcenia jego umysłu. Wysoce prawdziwe jest też zdanie, że prawda wiedzie do prawdy, fałsz do fałszu, czyli że jedno błędne wyobrażenie o rzeczy staje się początkiem całego szeregu błędnych wyobrażeń i pojęć.

[5]) Zdanie nadzwyczaj ważne i prawdziwe.

[6]) Zdanie psychologicznie najzupełniej uzasadnione i prawdziwe, że uczymy się trafnej obserwacji rzeczy przez wprawę w dokładnem badaniu, że tylko w ten sposób istotnie bogacimy swój umysł, oraz że można nawyknąć do powierzchownego, niedokładnego, błędnego obserwowania, co wytwarza umysł lekki lub mętny.

składniki, to rzecz najwięcej zawikłana będzie dla ciebie prostą i zrozumiałą.[7])

6. Im więcej zmysłów użyjesz do zbadania rzeczy lub zjawiska, tem jaśniejszem będzie twoje poznanie o niem.[8])

Takiemi zdają mi się podstawy mechanizmu fizycznego, które dają się wywieść z natury naszego ducha. Z niemi pozostają w związku ogólne prawa samego tego mechanizmu, z których wspomnę tylko o jednem. Wykończenie jest najwyższem prawem przyrody; wszystko, co nie jest wykończone, nie jest prawdziwe.[9])

Drugiem źródłem tych praw fizyczno-mechanicznych jest moja natura materjalna, zawsze i wszędzie skojarzona ze zdolnością spostrzegania zmysłowego. Ta materjalność natury ludzkiej sprawia, że człowiek pragnie z jednej strony wszystko poznać i wiedzieć, z drugiej zaś używać życia. Skłonność zmysłowa tłumi dążenie do poznania i wiedzy. Śród dzisiejszego pokolenia zarozumiałe wścibstwo i gnuśność ścierają się wzajemnie. Niemniej jednak w dążeniu do badania pierwsze, pojęte jako bezwiedna ciekawość rzeczy, druga zaś jako spokojna rozwaga, są bardzo ważnemi czynnikami poznania. Nieprzeparty urok, jaki drzewo wiadomości wywiera na naszą naturę materjalną, prowadzi nas do wszelkiej wiedzy. Skłonność zaś do spokojnego używania miarkuje nas w popędach, opierając się ustawicznemu a lekkiemu i powierzchownemu przelatywaniu od spostrzeżenia do spostrzeżenia, od wrażenia do wrażenia. W ten sposób człowiek częstokroć dojrzewa do prawdy, zanim ją wypowie.[10])

---

[7]) Rozbierając wyobrażenie lub pojęcie złożone na pierwiastki, z których się składa, dochodzimy do zrozumienia rzeczy.

[8]) Zasada bardzo ważna, znana już przed Pestalozzim.

[9]) Nie jest prawdziwe — jest nienormalne, niedoskonałe.

[10]) Spostrzeganie wywołuje ciekawość, a dalej zainteresowanie, które wiedzie do badania, badanie zaś do poznania i wiedzy, ale tylko badanie gruntowne, rozważne.

Z ciekawością instynktową łączy się również popęd instynktowy do wygody, spokojnego zażywania szczęśliwości ziemskiej. Dwa te

Ale nasze amfibja prawdy nic nie wiedzą o tem dojrzewaniu: wyskrzekują prawdę, zanim ją jeszcze przeczują, nie mówiąc już o tem, żeby ją miały zrozumieć. Nie umieją nic innego. Brak im siły czworonożnych, aby mogły stać krzepko na lądzie, a brak im płetw rybich do pływania nad przepaściami i skrzydeł ptasich do wznoszenia się ku obłokom. Wiedzą one o prawach spostrzegania tyle, co Ewa; dlatego też spotyka je ten sam los, co tamtą, gdy połykają niedojrzałą prawdę. [11])

Trzeciem źródłem tych praw fizyczno-mechanicznych jest stosunek mego położenia zewnętrznego z moją zdolnością poznania.

Człowiek jest związany ze swojem gniazdem. Choćby je zawiesił na stu niciach i otoczył setką kół, to czyż czyni więcej od pająka, który zawiesza gniazdo swoje na stu niciach i otacza setką kół? A co znaczy różnica między trochę większym i trochę mniejszym pająkiem?

Istota ich działania jest ta sama; siedzą w środku koła, które przędą. Przytem człowiek nie wybiera środka swej działalności. Jako istota fizyczna, poznaje on wszelką prawdę świata, o ile przedmioty jego poznania zbliżają do środka jego działalność. [12])

---

popędy miarkują się nawzajem; pierwszy strzeże od ospałości i nadużyć zmysłowych, drugi wywołuje rozwagę, strzeże od ciągłego przelatywania od przedmiotu do przedmiotu, od powierzchownego badania.

[11]) Amfibja (ziemnowodne) prawdy = ni to rak ni to ryba, ludzie bez temperamentu i ciasnego umysłu; filistrzy.

[12]) Człowiek w dążeniach swoich do poznania i pracy zależny jest od środowiska, w którem się wychował i żyje, oraz od swej indywidualności.

VI.

List szósty.

Przyjacielu! Widzisz przynajmniej trud, jaki sobie zadaję w wyjaśnieniu teoretycznem mojej metody. Niechaj trud ten będzie poniekąd usprawiedliwieniem mojem, jeśli uczujesz, że nie udały mi się te wywody. Do filozofowania w prawdziwem znaczeniu tego słowa stałem się niezdatnym już jako młodzieniec dwudziestokilkoletni. Na szczęście jednak do praktycznego wykonania mego planu niepotrzebna mi była filozofja w rodzaju tym, który mi się wydaje tak trudnym.

Zamiary swe i plany wysnuwałem zawsze z otoczenia, w którem żyłem i działałem z całem naprężeniem nerwów. Nie myślałem o jutrze; to, czem się interesowałem, było zwykle dla mnie bliskie i dostępne; w każdej więc chwili mogłem dokonać tego, co zamyślałem, lub zaradzić złemu, które dostrzegłem. [1])

Niekiedy siła mej wyobraźni ponosiła mnie o jakie sto kroków dalej od miejsca, w którem czułem pewny grunt pod nogami. W tych jednak razach zazwyczaj już nazajutrz cofałem się o tyle kroków wtył. Zdarzało mi się to tysiące tysięcy razy; zdawało mi się, że już stanąłem u celu mych zabiegów, przekonywałem się jednak prędko o swej pomyłce, albowiem to, co uważałem za metę moich dążeń, było nową

[1]) Pestalozzi powiada, że nie opierał się na cudzych suchych wywodach teoretycznych, lecz na własnem swem doświadczeniu; sam stwarzał teorję na tej podstawie.

górą trudności do zwalczania.[2]) Spotykało mnie to szczególnie wtedy, gdy zasady i prawa mechanizmu fizycznego poczynały stawać się dla mnie już jaśniejszemi.[3]) Zdawało mi się wówczas, że nie pozostaje już nic, jak tylko zastosowanie wykrytych praw do oddzielnych przedmiotów nauczania, które doświadczenie tysiącoleci złożyło w ręce rodu ludzkiego i które uważałem za elementy wszelkiej sztuki i wiedzy, mianowicie do czytania, pisania, rachunku i rysunku.[4])

Uczyniłem to. Ale cóż się okazało? Oto nauczyło mnie kilkakrotnie czynione doświadczenie, że te przedmioty nie są bynajmniej elementami sztuki wychowania i nauczania.

Należy szukać daleko ogólniejszych i prostszych podstaw nauczania elementarnego. Było to zrazu jeszcze niczem nie umotywowane poczucie tej prawdy, wywołanej wykładem przedmiotów szkolnych, i pojawiało się tylko w zakresie jednego z nich, bez związku z innemi.

Tak więc przy nauce czytania przekonałem się o konieczności podporządkowania go sztuce mówienia. Należy dokładać wszelkich starań, żeby dziecko nauczyło się mówić. Naukę tę winniśmy ustopniować tak, jak to czyni natura: od głosu do wyrazu, a od wyrazu stopniowo do zdania.

Przy nauce pisania przekonałem się, że powinna ona opierać się na rysunku, przy nauce zaś rysunku, że podstawą jej jest mierzenie. Przy uczeniu sylabizowania uczułem potrzebę książki dla pierwszego dzieciństwa, któraby zawierała podstawowe wiadomości realne; z nią podjąłbym się wznieść dziecko trzyletnie znacznie ponad zwykły poziom ośmioletniego.[5]) Doświadczenia naprowadziły mnie wprawdzie na niejedno ulepszenie praktyczne w nauczaniu,

[2]) Pestalozzi wciąż czynił doświadczenia psychologiczno-pedagogiczne, przyczem często błądził.

[3]) Prawa mechanizmu fizycznego — prawa psychiczne.

[4]) Przedmioty, które znane są rodowi ludzkiemu od wielu tysięcy lat, mianowicie czytanie, pisanie, rachunek, rysunek.

[5]) Co byłoby zupełnie niepożądane.

czułem jednak, że nie rozumiem jeszcze tego wszystkiego dokładnie i wszechstronnie.

Szukałem długo ogólnego oparcia psychologicznego dla wszystkich tych przedmiotów, gdyż byłem przekonany, że tylko w ten sposób można znaleźć tę formę, w której kształcenie ludzkości wskazane jest przez istotę natury ludzkiej.[6]) Forma nauczania znajduje swe uzasadnienie w ogólnej właściwości naszego ducha, która polega na tem, że umysł nasz wrażenia, które odbierają zmysły, przyjmuje do świadomości jako wyobrażenie i czyni je następnie pojęciem, zrazu niedokładnem, stopniowo zaś coraz jaśniejszem.[7])

Każda linja, każda miara, każdy wyraz, mówiłem sam do siebie, jest rezultatem rozumowania, opartego na spostrzeganiu dojrzałem i które należy uważać za progresywne unaocznienie naszych pojęć.[8]) I nauczanie w głównej swej istocie jest jedynie tylko tem; należy zasady jego wyprowadzić z niezmiennej formy pierwotnej rozwoju ducha ludzkiego.[9])

Wszystko więc zależy od jak najdokładniejszej wiadomości o tem, czem jest owa forma pierwotna. Świat — mówiłem, snując swe marzenia — staje przed naszemi oczyma jako morze przelewających się pomieszanych pojęć; rzeczą nauczania i sztuki wychowania jest uporządkować i wyjaśnić wyobrażenia, kojarząc pokrewne i podobne i wytwarzając z nich pojęcie, kierując się przytem wskazaniami przyrody i zastępując ją tylko niejako, kiedy kroczy ona zbyt wolno i kiedy możemy to uczynić bez szkody dla wychowańca.[10])

---

[6]) Znaleźć taki sposób kształcenia, któryby odpowiadał naturze, t. j. opierał się na prawach psychicznych i biologicznych.

[7]) Zgodne z dzisiejszą psychologją.

[8]) Kreślimy linję na podstawie spostrzeżenia, uczynionego na przedmiotach realnych; linja ta unaocznia pojęcie tego, co nazywamy linją.

[9]) Jest jedynie tylko tem: stanowi unaocznienie pojęcia, opartego na spostrzeżeniach.

[10]) Zupełnie jasne i zrozumiałe określenie zadania, jakie stawiać sobie winno nauczanie.

Przyroda zaś stawia wprawdzie przed naszemi oczyma pomieszane z sobą i mieniące się wciąż przedmioty, unaocznia je nam jednak następnie osobno, poczem też same pokazuje nam w różnych zmiennych warunkach, a wyobrażenia o nich łączy wkońcu z całym zakresem naszej wiedzy. [11])

Kroczy więc nasze poznanie od nieładu do ładu, od ładu do jasności, od jasności do przyswojenia. [12])

Ale przyroda, krocząc drogą takiego rozwoju, trzyma się stale zasadniczego prawa, że jasność mego poznania zależy od oddalenia przedmiotów, podpadających pod moje zmysły. Co jest dalekie od ciebie, czego zmysły twoje rozpatrzyć nie mogą dokładnie, wydaje się obcem, zawikłanem, trudnem do objęcia umysłem. Co jest bliskie ciebie i z łatwością poddaje się działaniu twoich pięciu zmysłów, wydaje się prostem, łatwem i jasnem. [13])

Jako żywa istota fizyczna, nie jest niczem innem, jak tylko swojemi pięciu zmysłami; musi więc jasność lub niejasność twoich poglądów absolutnie i istotnie zależeć od tego, czy przedmioty zewnętrzne są mniej lub więcej oddalone od twoich pięciu zmysłów, t. j. ciebie samego, czyli ośrodka, w którym gromadzą się wszystkie twoje spostrzeżenia. Ośrodek twoich spostrzeżeń, t. j. ty sam, stać się może przedmiotem własnych twoich spostrzeżeń. [14])

Wszystko, co jest tobą, dla ciebie jest jaśniejszem i zrozumialszem od tego, co znajduje się poza tobą; wszystko, co czujesz o sobie, jest spostrzeżeniem, samo dla siebie spostrzeżeniem określonem; tylko to, co znajduje się poza tobą,

---

[11]) Przez spostrzeganie odróżniamy jedne przedmioty od drugich. Poznajemy ich części składowe, ich cechy. Wrażenia łączą się w wyobrażenia, tworzą nowe. Wyobrażenia, kojarzące się z sobą, przeobrażają się, ustalają, wytwarzają pojęcia; te umożliwiają rozumowanie i pomnożenie wiadomości, które stanowią naszą wiedzę.

[12]) Do przyswojenia umysłowi wyobrażeń, pojęć i wiadomości.

[13]) To, co znajduje się w umyśle: wyobrażenia, uczucia, pojęcia i wiadomości pokrewne.

[14]) Możesz badać samego siebie, czynić spostrzeżenia nad sobą samym.

może być spostrzeżeniem niejasnem dla ciebie; zatem bieg twego poznania jest o jeden szczebel krótszy w tych razach, kiedy służy mu za punkt wyjścia coś, co już tkwi w tobie, niż wtedy, gdy jest niem coś znajdującego się poza tobą.[15])

Wszystko, cokolwiek wiesz o sobie i przez samego siebie, staje się wyraźnem w twej świadomości, wszystko, co ty sam znasz, znajduje się w tobie samym i ty sam to określasz. Zatem na tym torze droga prowadzi łatwiej i pewniej do jasnych pojęć, niż na jakimkolwiek innym. Jasną staje się zasada. Poznanie prawdy jest dla człowieka poznaniem samego siebie.[16])

Przyjacielu! Takie to żywe, ale niejasne myśli o podstawach nauczania kołowały się w duszy mojej i tak je wyłożyłem w swojem sprawozdaniu.[17]) Nie mogłem jednak jeszcze wówczas wynaleźć niezawodnego łącznika między nauczaniem i prawdami mechanizmu fizycznego.[18]) Nie umiałem też jeszcze oznaczyć dokładnie pierwiastkowych punktów wyjścia dla ustopniowania nauczania, czyli raczej takiego sposobu kształcenia ludzkości, któryby odpowiadał ściśle jej naturze.[19]) Wkońcu dopiero, niedawno, błysnęła w umyśle moim myśl, jak deus ex machina, że *wszelkie nasze poznanie opiera się na liczbie, formie i słowie.*[20])

Myśląc i marząc o swoim celu i środkach jego urzeczywistnienia, wpadłem pewnego razu na myśl zastanowienia się nad tem, w jaki sposób człowiek oświecony rozbiera

---

[15]) Co jest dla nas bliższe, to jest dla nas i zrozumialsze.

[16]) Poznając samego siebie, poznajemy otaczający nas świat.

[17]) Pestalozzi wtedy więcej jeszcze odczuwał i przeczuwał to wszystko, niż rozumiał.

[18]) Prawdy mechanizmu fizycznego — podstawa psychologiczna.

[19]) Naturze ludzkiej — własnościom psychicznym.

[20]) Jak deus ex machina = nagle, przypadkowo, bez związku z dotychczasowemi faktami (bóg rozstrzygający w starożytnym dramacie niespodziewanie zawikłaną sprawę, a pojawiający się na scenie zapomocą przyrządów teatralnych). Atoli odkrycie, które uczynił Pestalozzi, było naturalnym wynikiem jego rozumowań; nie zdawał sobie tylko z tego sprawy.

i stara się zrozumieć przedmiot dotąd sobie nieznany. Zwróci on w takim razie uwagę na trzy punkty widzenia:

1. Ile ma przed sobą przedmiotów i ilorakiego rodzaju.
2. Jak wyglądają; jaki jest ich kształt i zarys.[21])
3. Jak się nazywają.

Żeby to jednak mógł uczynić, trzeba, żeby człowiek ten posiadał następujące podstawy wykształcenia:

1. Umiejętnosć obejmowania okiem przedmiotów różnych kształtów i uprzytomniania w sobie ich istoty;

2. umiejętność rozróżniania tych przedmiotów według ich liczby i przedstawiania ich sobie jasno, jako jedności lub mnogości;

3. umiejętność utrwalania w umyśle wyobrażenia, kształtów przedmiotu i jego ilości i stałego zachowywania tego w pamięci zapomocą mowy.[22])

Sądzę więc tak: liczba, kształt i mowa stanowią wspólnie środki elementarnego nauczania. Stanowią one bowiem sumę wszystkich zewnętrznych własności przedmiotu według kształtu i liczby, mowa zaś utrwala je w pamięci. A więc sztuka nauczania winna opierać się na tych trzech niezmiennych podstawach poznania.

Nauczanie winno: 1. zaprawiać dzieci do rozpoznawania każdego przedmiotu, podanego ich świadomości, jako jedność, t. j. w wyodrębnianiu od innych, do niego podobnych;

2. zapoznawać je z formą każdego przedmiotu, t. j. z jego miarą i proporcją;

3. zaznajamiać je jak najwcześniej z całym zakresem wyrazów i nazw, tyczących się wszystkich przedmiotów, które już poznały.

---

[21]) Coprawda, zdarza się, że w oczy wpada więcej barwa, niż kształt przedmiotu; Pestalozzi uważa ją jednak za cechę drugorzędną, o czem będzie dalej więcej.

[22]) Pestalozzi sądzi, że koniecznym warunkiem poznania jest nazwa przedmiotu, oraz że mowa ustala w pamięci wyniki poznania. Rozumowanie to nie jest jednak ścisłe.

Nie dosyć na tem, że nauczanie dzieci oprze się na tych trzech punktach elementarnych. Trzeba też, aby to nauczanie dążyło z natężeniem wszystkich sił do tego, żeby te trzy jego punkty początkowe odznaczyły się możliwie wielką prostotą, jak największą konsekwencją i jak najściślejszą zgodnością między sobą.[23]) Jedyną wątpliwością, którą miałem, uznając te trzy punkty podstawowe nauczania, była kwestja: dlaczego nie uznawać narówni z liczbą, formą i nazwą za punkty elementarne naszego poznania wszelkich własności rzeczy, podpadających pod nasze pięć zmysłów?[24])

Niezadługo musiałem jednak stwierdzić fakt, że wszelakie przedmioty koniecznie posiadać muszą, jako cechy, liczbę, formę i nazwę, — wszelakie inne własności, rozpoznawane przez nasze zmysły, mogą cechować jaki przedmiot lub nie,—niema przedmiotu, któryby je posiadał wszystkie.[25])

Znalazłem więc ważną różnicę między liczbą, formą i nazwą z jednej strony, a innemi cechami rzeczy z drugiej, tak że żadnej innej nie mogłem uznać za punkt elementarny poznania ludzkiego. Natomiast przekonałem się, że wszystkie inne własności rzeczy można bezpośrednio skojarzyć z punktami elementarnemi poznania ludzkiego. Należy zatem w nauczaniu poznanie wszelakich innych cech rzeczy oprzeć bezpośrednio na uprzedniej znajomości formy, liczby i nazwy.

Przekonałem się teraz, że znajomość liczby, formy i nazwy rzeczy czyni poznanie moje określonem; stopniowe zaznajomienie się z innemi cechami rzeczy czyni je jaśniejszem; przez uświadomienie zaś wzajemnego związku między sobą staje się ono wyraźnem.[26])

---

[23]) „Zgodność“ przedmiotów nauki elementarnej między sobą należy rozumieć tak, że się wzajemnie uzupełniają i tłumaczą.

[24]) Patrz przypisek 22.

[25]) Nie daje się to stosować do wszystkich ciał: do płynnych, lotnych, a w pewnej mierze i do sypkich.

[26]) Zdanie to jest najzupełniej uzasadnione, o ile chodzi o ciała stałe, ukształtowane.

VII.

List siódmy.

Zatem pierwszym środkiem elementarnym w nauczaniu jest *głos* (dźwięk).

Z niego wyprowadzić się dają następujące środki nauczania:

I. *Nauka o głosach* (dźwiękach), czyli środkach kształcenia narządów mowy.

II. *Nauka o wyrazach*, czyli środkach zapoznawania się z oddzielnemi przedmiotami.

III. *Nauka języka*, czyli o środkach uzdolniających do ścisłego wyrażania się o przedmiotach nam znanych i o wszystkiem, co możemy w nich dostrzec.

I. Nauka o głosach.

Dzieli się ona zkolei na naukę o głosach mowy i o głosach śpiewu.[1])

O głosach mowy.

Nie można pozostawiać tego przypadkowi, czy głosy mowy ludzkiej dochodzić będą uszu dziecka wcześniej, czy później, czy w ilości wielkiej, czy też małej. Jest rzeczą ważną, żeby przyjmowały się one w jego świadomości jak najwcześniej i w całkowitym swym zakresie.

Świadomość w tym kierunku winna rozwijać się w dziecku, zanim jeszcze zdolne będzie do wymawiania

[1]) Należy wciąż mieć w pamięci, że Pestalozzi przy tym podziale uwzględnia głównie umiejętności elementarne: mówienie, czytanie, śpiew, pisanie, rachunek, rysunek.

tych głosów. Również powinno ono już umieć z łatwością powtarzać te dźwięki, zanim postawimy przed jego oczyma kształty liter i rozpoczniemy z niem pierwsze ćwiczenie w czytaniu.[2])

Trzeba zatem, żeby abecadlnik zawierał wszystkie te głosy, z których składa się mowa. W każdym zaś domu niechaj dziecko już sylabizujące odbywa ćwiczenia w czytaniu u kołyski braciszka lub siostrzyczki; niechaj głosy, w ten sposób często powtarzane, wrażają się silnie w świadomości niemowlęcia i stopniowo pobudzają do ich naśladowania. Kto tego nie widział, nie uwierzy, jak proste takie głosy, jak ba, ba, ba, da, da, da, ma, ma, ma, la, la, la, często powtarzane, przykuwają uwagę małego dziecka i jak wielki wywierają na nie urok.[3]) Nie uwierzy też, kto tego nie spostrzegał, jak wczesne przyjęcie tych głosów do świadomości wzmacnia zdolność dziecka do uczenia się.[4]) Nie mniej ważne od tego, co słyszy ucho niemowlęcia, jest to, co widzą jego oczy.[5])

Kierując się takiemi względami, ułożyłem „Książkę dla matek". W książce tej unaoczniam zapomocą kolorowanych drzeworytów nietylko punkty początkowe liczby i formy, lecz również najważniejsze z pomiędzy innych własności rzeczy. Te tablice poglądowe dla pierwszego dzieciństwa

---

[2]) Pestalozzi wychodzi z błędnego założenia, że należy systematycznie kształcić dziecię umysłowo niemal od pierwszych chwil życia.

Poniżej autor nasz wykłada, jak to kształcenie pojmuje.

[3]) Chyba śpiewane?

[4]) ?

[5]) Zapewne, ale czy potrzebne jest w tym celu przygotowanie systematyczne niemowlęcia do przyszłego mówienia, a nawet czytania? Zresztą sam autor w drugiem wydaniu swego dzieła, nie zmieniając tekstu, podaje jednak pod nim następującą uwagę: „Późniejsze głębsze zbadanie przebiegu psychicznego w rozwoju naszych sił, prawdziwego ustopniowania w kształceniu się naszego poznania sprawiło, że postępowanie takie uznano za zbyteczne i usunięto je. Należy więc całe to przedstawienie rzeczy uważać za nieokreślone poszukiwanie środków kształcenia, których natury nie poznałem jeszcze dostatecznie". Licząc się z tą uwagą autora, skróciliśmy nieco tekst w tem miejscu.

(niemowlęctwa) zamierzam uzupełnić książką, któraby zawierała wskazówki metodyczne; znalazłby się w niej każdy wyraz potrzebny do wyjaśnienia ilustracji, tak że najmniej wprawna matka będzie mogła uczyć zgodnie z mojemi celami, nie dodając ani słowa od siebie. [6])

Po takiem przygotowaniu ustnem, jak to wskazuje Książka matek, gdy narządy mowy dziecka nabędą dostatecznej wprawy w wypowiadaniu różnorodnych głosów, należy je zaprawiać w powtarzaniu rzędów sylabowych w moim elementarzu. Elementarz ten różni się tem od wszystkich innych, że samogłoski w sposób stanowczy, nawet dla ucznia widoczny, stanowią punkt wyjścia nauki. Mianowicie do każdej samogłoski kolejno dodaje się spółgłoskę, najpierw po niej, następnie przed nią; np.

ab b ab
g ab [7])
sch ab [8])
st ab [9])

Do pierwotnych sylab ab, ad, ag, al i t. d. dodaje się coraz więcej uzupełnień i tworzy się coraz dłuższe i trudniejsze wyrazy, utrwalając i uzupełniając wciąż to, czego wyuczono. [10])

---

[6]) „Księga matek“ wyszła w 1803 r.; napisał ją Krüsi według wskazówek Pestalozzi'ego. Pestalozzi nie był z niej zadowolony. Gdy zaś wspomina o niej, to ma na myśli inne dzieło, którego nigdy nie napisał, choć mówi o niem często, jako o już istniejącem. Dziełem zaś Pestalozzi'ego była książeczka p. t. „Wskazówki do nauki liter i czytania“ (1801), w której wprowadza do praktyki szkolnej przyrządy mechaniczne do nauki czytania oraz zaleca tabliczkę szyfrową i rysik. (Patrz List II, przypisek 17). Pestalozzi'ego jest również, choć z współudziałem Bussa „Abecadło spostrzegania“ (1803), o którem była już wzmianka i będzie jeszcze mowa obszerniej.

[7]) gab=dał.

[8]) schab (wym. *szab*)=skrob.

[9]) stab=kij.

[10]) Widzimy, że Pestalozzi stara się możliwie zmodyfikować metodę czytania, opartą na sylabizowaniu. (Patrz List I, przypisek 29).

Elementarz mój przedstawia korzyści następujące:

1. Zatrzymuje dzieci na jednym punkcie ćwiczeń w czytaniu, dopóki nie nabędą w nim dostatecznej wprawy. [11])

2. Ciągłe to powtarzanie przy nieznacznem stopniowaniu nie zniechęca dzieci i utrwala znakomicie w pamięci dziecka to, czego się nauczyło. [12])

3. Metoda ta wcześnie zaprawia do doraźnego czytania wyrazów bez ciągłego sylabizowania i wcześnie zaprawia również do ortograficznego pisania. [13]) By możliwie najwięcej ułatwić dzieciom zaznajomienie się z literami, dodałem do elementarza tablice z literami dużego formatu. Litery te należy naklejać na sztywnym papierze i wyciąwszy podawać dzieciom osobno. [14]) Pokazujemy najpierw samogłoski, a stopniowo spółgłoski, wszelako *wyłącznie tylko* w połączeniu z samogłoską. Samogłoski dla wyróżnienia podane są czerwonym drukiem. [15])

Takie litery ruchome umieszczamy w odpowiednim przyrządzie, [16]) w którym łatwo będzie przestawiać litery z miejsca na miejsce, tworząc coraz to nowe sylaby i wyrazy w oczach ucznia, dla coraz to lepszej wprawy w ich rozpoznawaniu. [17])

Szczególnie w początkach należy jak najdłużej zatrzymywać się w jednem miejscu, nie postępując na krok dalej, dopóki dzieci nie przyswoją sobie w zupełności tego, cośmy im dotąd podali. [18])

---

[11]) Bardzo ważne.

[12]) Jak wyżej.

[13]) Widzimy wyraźnie, jak Pestalozzi uczuwał niedogodności sylabizowania w nauczaniu.

[14]) A więc litery ruchome.

[15]) Nowe udogodnienie.

[16]) Przyrząd mechaniczny do nauki czytania. (Patrz przypisek 6).

[17]) Czytanie na literach ruchomych stanowi środek metodyczny, którego w nauczaniu początkowem nie należy nigdy zaniedbywać, choćby łącząc czytanie z pisaniem i posiłkując się elementarzem.

[18]) Trzeba, żeby nauczyciel elementarny nie zapomniał o tej zasadzie.

Wielkiem ułatwieniem w nauczaniu szkolnem jest powtarzanie głosów chórem z zachowaniem taktu. Takt nietylko ułatwia, ale ożywia nauczanie.[19])

Dopiero po takich ćwiczeniach dajemy dziecku samą książkę (elementarz) do ręki i nie odbieramy mu jej, dopóki nie posiędzie w zupełności sztuki czytania.

Tyle o głosach mowy. Powinienem teraz przystąpić do tonów śpiewu. Ale śpiew właściwy nie jest środkiem do prowadzenia od niejasnych wyobrażeń do jasnych pojęć. Nie jest więc tem, o czem obecnie mówię. Śpiew jest raczej sztuką, którą należy rozpatrywać z innego punktu widzenia. Dlatego odkładam tę kwestję do chwili, kiedy przystąpię do przedstawienia ogólnych zasad wychowania.

Powiem w tem miejscu tylko tyle: naukę śpiewu należy zaczynać od najprostszych jego elementów, 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.[20])

II.

Drugim specjalnym środkiem nauczania, opierającym się na głosie, jest:

Nauka o wyrazach, czyli raczej **nauka o nazwach.**

Już powiedziałem wyżej, że dziecko powinno otrzymać pierwsze wskazówki pod tym względem z „Książki matek". Ułożyłem ją w ten sposób, że główne rzeczy realne, spotykane na świecie, szczególnie zaś te, które stanowią gatunki

[19]) Chór w nauce (t. j. powtarzanie chórem) ma pewną stronę dodatnią, gdyż zajmuje wszystkich uczących się jednem ćwiczeniem. Ma też i ujemne strony, mianowicie trudność w kontrolowaniu wymawiania uczniów, jako też wzgląd utrzymania karności; może stać się nawet wprost bezmyślnem beczeniem. Powtarzanie chórem można uważać tylko za zło konieczne w bardzo licznej klasie. Stosować je może tylko bardzo doświadczony nauczyciel z dobrem uchem i panujący nad swoją dziatwą.

[20]) Ważne.

i rodzaje, wymienione są w niej szeregami. Mogą więc matki zaprawiać dzieci do wypowiadania i wrażania w pamięć takich nazw, przepowiadając je im często; będzie to już przygotowanie do nauki o nazwach.

Nauka o nazwach składa się z szeregów ważniejszych nazw przedmiotów ze wszystkich dziedzin nauki przyrody, historji i geografji, zajęć i stosunków ludzkich. Gdy dziecko ukończy elementarz, podajemy mu takie szeregi wyrazowe w charakterze pierwszej książki do czytania. Pouczyło mnie doświadczenie, że dzieci przez czas potrzebny dla nich do kompletnego zaprawienia się w czytaniu doskonale przyswajają swojej pamięci takie nazwy. Przyjęcie do świadomości wielostronnych i licznych szeregów nazw już w tym okresie kształcenia się stanowi wielkie ułatwienie dalszej nauki dziecka.[21])

III.

Trzeci środek specjalny, opierający się na słowie, jest sama

Nauka języka.

I oto znajduje się na tym punkcie, gdzie zaczyna się forma nauczania, zapomocą której sztuka wychowania, opierając się na najistotniejszej własności człowieka — mowie jego, może w naszym rozwoju dotrzymać kroku naturze. Ale co mówię? To jest ta forma, mocą której, według woli Stwórcy, człowiek wyrywa nauczanie z pod władzy ślepego działania naszej natury i naszej zmysłowości, aby je powierzyć lepszym siłom, które lat tysiące hoduje on sam sobie. Jest to forma, dzięki której człowiek rozwijać się może samodzielnie, wszechstronniej i prędzej, niż pod wyłączną pieczą natury; ona bowiem daje mu siłę i wskazówki, nie może jednak kierować nim niepodzielnie, dlatego właśnie, że jest on człowiekiem. Jest to forma, z której pomocą wznieść się on może na wyżyny ducha,

[21]) Nazwa, jako wyraz, ma wyprzedzać pojęcie, które ono zaznacza. Jest to nieszczęśliwy pomysł Pestalozzi'ego. Metodyka nowoczesna żadną miarą nie może się zgodzić na podobne postępowanie.

nie naruszając praw rządzących jego naturą fizyczną, nad nią bowiem roztaczać będzie zawsze swą pieczę dobrotliwa matka przyroda, wytwarzając harmonję między duchem a ciałem. Tego wszystkiego dokonać należy przez udoskonaloną sztukę w nauczaniu na podstawie psychologji. [22]) Należy możliwie wykończyć i uszlachetnić nieskończony przebieg naturalny od niejasnych wyobrażeń do jasnych pojęć. Tego, coprawda, bynajmniej nie umiem. Przytem głos mój w tym przedmiocie wydaje mi się wołaniem na puszczy.

A jednak Egipcjanin, przywiązując po raz pierwszy zgiętą łopatę do rogu byka i ucząc go w taki sposób pracy kopania ziemi zamiast człowieka, przygotował wynalazek pługa, choć w formie bardzo jeszcze niedoskonałej. [23])

Moją zasługą niechaj będzie pierwsze zaginanie łopaty i przywiązanie jej do nowego rogu. Ale dlaczegoż mówię przenośniami? Powinienem prosto, bez ogródek wypowiedzieć, czego właściwie pragnę. Chcę wydrzeć nauczanie z rąk niedołężnych pachołków szkolnych, chcę oświacie ludu nadać przebieg naturalny i ogrzać ją ogniem, który Bóg rozpalił w sercach ojców i matek i wiecznie na nowo roznieca; chcę wzbudzić zainteresowanie się rodziców własnemi dziećmi, by te stały się miłemi Bogu i ludziom. [24])

Ażeby jednak określić formę nauczania języka, czy też właściwie różnych jego form, zapomocą których można dopiąć jego celu, t. j. takie, które mogą nas nauczyć wyrażać się w sposób określony o poznanych przez nas przedmiotach, musimy wpierw zapytać:

1. Jaki jest dla człowieka ostateczny cel mowy?

---

[22]) Pestalozzi odczuwa wielkie znaczenie psychologji, choć nauka ta w tem znaczeniu, co dziś, nie istniała.

[23]) Według podania, taki miał początek wynalazek pługa.

[24]) Silne wyrażenie „pachołki szkolne“ tłumaczyć należy niskim poziomem kulturalnym ówczesnego nauczycielstwa ludowego. (Patrz list I przypisek 46). Przemawia też w tem miejscu gorące pragnienie Pestalozzi'ego, by nauczanie elementarne przenieść ze szkoły do rodziny.

2. Jakie są środki, czyli raczej jaki jest przebieg postępowy, którym kroczy natura, ucząc nas stopniowo sztuki mówienia?

1. Ostatecznym celem mowy jest oczywiście prowadzenie rodu ludzkiego od niejasnych wyobrażeń do jasnych pojęć.

2. Środki, które stopniowo prowadzą nas do tego celu, uszeregowane są niewątpliwie w ten sposób:

a) Poznajemy rzecz w ogólnych zarysach, uznajemy ją za jedność i nadajemy jej nazwę.

b) Stopniowo przyjmujemy do świadomości jej cechy i uczymy się je nazywać.

c) Mowa nadaje nam możność bliższego określania tych przedmiotów zapomocą czasowników i przysłówków i uświadamiania ich sobie w różnych okolicznościach.

1. O staraniach, czynionych w tym celu, żeby dzieci nauczyły się nazywać rzeczy, mówiłem wyżej.

2. Starania, czynione w tym celu, by dzieci nauczyły się poznawać i nazywać rzeczy, dzielimy:

a) Na takie, które zmierzają do tego, żeby dzieci nauczyć wyrażać się w sposób określony o liczbie i formie. Liczbę i formę należy uważać za właściwe cechy elementarne wszelkiej rzeczy, za dwa najobszerniejsze uogólnienia natury fizycznej i dwa punkty, które inne środki poznania tylko uzupełniają.[25])

b) Na starania, których celem jest nauczyć dzieci wyrażać się zarówno o liczbie i formie w sposób określony, jak i o innych własnościach rzeczy, nietylko zapomocą spostrzeżeń zmysłowych, ale i wyobraźni oraz rozumowania.

Należy jak najwcześniej utrwalać w świadomości dzieci uogólnienia, które dzięki doświadczeniu, nabytemu przez nasze pięć zmysłów, od lat tysiąca nauczyliśmy się oddzielać od innych cech rzeczy — liczbę i formę. Należy przedstawiać dziecku liczbę i formę nie jako przypadkowe własności tego lub innego przedmiotu, ale jako uogólnienie fizyczne.

[25]) Zatem punkt wyjścia i podstawa nauczania elementarnego.

Należy już wcześnie nietylko umieć powiedzieć o jakim przedmiocie, że jest czworokątny lub okrągły, lecz należy, jeśli to możliwe, jeszcze wcześniej posiadać pojęcie tego, co jest czworokątne lub okrągłe, żeby móc wszystko, co w przyrodzie jest czworokątne lub okrągłe, skojarzyć ze stosownem słowem, które wyraża to pojęcie w ogólności.[26])

Widzimy tutaj nadto przyczynę, dlaczego musimy, rozpatrywać mowę, jako środek wyrażania liczby i formy, oddzielnie i niezależnie od sposobu wyrażania się o innych własnościach przedmiotów, podpadających pod zmysły.

Już więc w książce, poświęconej pierwszemu dzieciństwu, zaczynam naprowadzać dzieci na te uogólnienia.[27])

Książka ta podaje obszerny przegląd najpospolitszych form; mają one jednocześnie unaocznić stosunki liczbowe i umożliwić ich zrozumienie. Dalsze jednak kroki, dążące ku temu celowi, wraz z ćwiczeniami mowy, porównaczo z niemi, należy odłożyć do późniejszego okresu, a zresztą łączą się one ze specjalnem opracowaniem liczby i formy, które, jako elementarne punkty poznania, wypada rozpatrywać oddzielnie, po ćwiczeniach mowy.

Rysunki w tej książce początkowej nauczania, księdze matek lub pierwszego dzieciństwa, mimo pozornej pstrokacizny, są tak wybrane, że występują w niej wszelkie rodzaje fizycznych uogólnień, które czynimy na podstawie naszych pięciu zmysłów; matki więc będą mogły bez wszelkiego trudu przyswajać dzieciom najwięcej określone orzeczenia o nich.

Co się zaś tyczy własności rzeczy, które poznajemy nie bezpośrednio zapomocą naszych pięciu zmysłów, lecz za pośrednictwem rozumowania, abstrahowania i wyobraźni, to pozostaję tutaj przy swej zasadzie, żeby nie rozwijać przedwcześnie sądu ludzkiego żadnego rodzaju.[28])

Nieuniknione zaznajomienie się z wyrazami, oznaczającemi pojęcia oderwane, przez dzieci tego wieku uważam

[26]) Wywody te posiadają wielką wartość teoretyczno-pedagogiczną; chodzi jednak o ich zastosowanie praktyczne.

[27]) Stanowczo za wcześnie.

[28]) Słuszne.

tylko za rzecz pamięci, jakby lekką strawę ich gry wyobraźni i domyślności.[29]) Co się zaś tyczy przedmiotów, które poznajemy bezpośrednio przez nasze pięć zmysłów i o których dzieci jak najwcześniej powinny umieć wyrażać się jasno, stosuję środki następujące.

Wybieram ze słownika rzeczowniki, oznaczające przedmioty z wybitnemi cechami, które dostrzegać możemy zmysłami, i stawiam przy nich przymiotniki, np. *wieczór* — cichy, pogodny, chłodny, słotny; *oś* — mocna, słaba, nasmarowana; *pole* — piasczyste, gliniaste, zasiane, umierzwione, urodzajne, wydajne, jałowe.

Następnie postępuję naodwrót. Mianowicie, wynajduję w słowniku przymiotniki, oznaczające wybitne cechy przedmiotów, podpadających pod zmysły, i stawiam je przy odpowiednich rzeczownikach; np.

okrągły — okrągła — okrągłe: kapelusz, kula, słońce;
lekkie — pióro, pierze, powietrze;
ciężkie — złoto, ołów, drzewo dębowe;
gorący — piec, dzień letni, ogień;
wysokie — wieże, góry, olbrzymy, drzewa;
głębokie — morza, jeziora, piwnice, doły;
miękkie — mięso, wosk, masło;
giętkie — pióro, fiszbin.[30])

Nie silę się bynajmniej na dokładność w wynajdywaniu przedmiotów i ich cech. Taka bowiem dokładność ścieśniłaby

[29]) ?

[30]) Dotąd można było poniekąd zgodzić się na poglądy i wskazówki Pestalozzi'ego, tyczące się języka, dalej jednak następują dowodzenia i ćwiczenia, które sam autor później uznał za nieodpowiednie.

Opuściliśmy je, gdyż w rzeczy samej są one tylko zbłąkaniem wielkiego ducha, a ćwiczenia na nich oparte sprawiły dużo złego w szkole niemieckiej, szerząc mechanizm w dydaktyce. Przytoczymy tylko, co następuje. Pierwszą książką do czytania dla dzieci jest — słownik (nawpół encyklopedja). Treść tej osobliwej książki do czytania dzieli autor na cztery rubryki: 1) Opisanie ziemi; 2) Historja; 3) Nauka o zjawiskach przyrody; 4) Historja naturalna. Te rubryki główne dzieli na liczne podrubryki, a te znów na działy, oznaczone numerami, które mają ułatwić uczniowi orjentowanie się w „wiedzy“ encyklopedycznej i zapamiętanie szczegółów.

pole poznania dziecka, krępowałaby samodzielność jego myślenia. Daję więc za każdym razem tylko kilka przykładów, ale zato podpadających wyraźnie pod zmysły; zapytuję więc za każdym razem: co wiecie jeszcze więcej?

W większej części wypadków dzieci wynajdują w zakresie swego doświadczenia mnóstwo przykładów na daną rzecz, i to często takie, które nawet nie przyszły do głowy nauczycielowi. W ten sposób zakres poznania dziecka rozszerza i pogłębia się do takiego stopnia, do jakiego nie doszłoby nigdy przez katechizację ze stokrotnie większą sztuką i trudem.

Cokolwiek uczynimy katechizując, dziecko skrępowane jest w części granicami danego pojęcia, które stanowi przedmiot katechizacji, wreszcie i granicami wiadomości nauczyciela, a co jeszcze więcej znaczy, opieki, która je chroni od wypadnięcia ze sztucznie dla niego ułożonych torów.

Przyjacielu! Co za straszne ograniczenia! A przecież niema ich przy mojem postępowaniu.

Nie pragnąłem i nie pragnę ja bogacić świata nową sztuką i nauką—nie znam się na tem; ale pragnąłem i pragnę ułatwić ludowi punkty początkowe wszystkich sztuk i nauk i otworzyć wrota uczłowieczenia opuszczonej i skazanej na zdziczenie masie ubogich i słabych.[31]) Chcę podpalić zasiek, który obywateli Europy niższego rzędu oddziela od obywateli wyższego. Zasiek ten bowiem jest przyczyną tego, że lud w Europie stoi duchowo niżej od barbarzyńców południa i północy. Blagą jest gadanina o pracy nad oświatą ludu. Boć przecież na dziesięciu ludzi zaledwie jeden korzysta

[31]) Taki jest cel ostateczny całej pracy Pestalozzi'ego nad nauczaniem. Dlatego też w gorliwem poszukiwaniu środków ku temu celowi zmierzających tak często błądzi, wpada nawet w kolizję z własnemi poglądami. On, który tak gorąco występuje przeciw mieleniu językiem po próżnicy, pragnie wpakować w głowę ludu całą encyklopedję!

W ten sposób chce przygotować dzieci do mowy literackiej i szkolnej, a uchronić je od mąk katechizacji i sokratyzacji. Na takie przepastne manowce zawiódł go eksperyment pedagogiczny!

z prawa, przysługującego każdemu członkowi społeczeństwa, z prawa i możności pobierania nauki. A gdy legnę w grobie, zasiek ten pochłoną płomienie. Obecnie bowiem, wiem to nadto dobrze, kładę tylko słaby węgiel na mokrej słomie, — ale już widzę, jak zrywa się wiatr — już bardzo bliski nas, — wiatr ten, mówię, roznieci węgiel, osuszy i ogrzeje słomę naokół mnie, słoma płonąć będzie i zasiek w popiół się obróci. Tak, Gessnerze, zapali się i spali.[32])

Przystępuję do trzeciego punktu w nauczaniu mowy. Chodzi mianowicie o wiązanie wyrazów w zdanie, o lepsze przyswojenie i wyjaśnienie tego, co zdobyło dziecko przy nauce wyrazów. Ma to być nauka gramatyki bez reguł, a pierwszy jej stopień powierzam matce. Matka wypowiada zdania, dziecko wdraża je w swoją pamięć, powtarzając je. A gdy je sobie przyswoi, matka pyta: jaki jest? kto jest taki? co jest takie? kto, co ma?[33]) Ćwiczenia te powtarzamy i rozszerzamy na dalszych stopniach nauczania.[34])

Tworzymy opisy rzeczy i czynności. Mój sposób nauczania różni się głównie od innych tem, że czyni rozleglejszy użytek z mowy, jako środka, który ma poprowadzić dziecko od niejasnych wyobrażeń do jasnych pojęć. Różni się też tem, że usuwa z początkowego nauczania takie składanie wyrazów, które wymaga uprzedniej znajomości języka.[35]) Kto przyznaje, że przyroda prowadzi tylko przez zrozumienie szczegółów do zrozumienia całości, ten również przyznać musi: słowa należy wyjaśniać dziecku oddzielnie, zanim wyjaśnimy je w związku z sobą; kto zaś i to przyznaje, ten wrumel potępi wszystkie dotychczasowe podręczniki

---

[32]) Słowa te pełne zapału wypowiedziane są szczerze z całej głębi duszy; stanowią one jakby skrócony program działalności Pestalozzi'ego.

[33]) Pytania takie matki i piastunki często zadają bardzo małym dzieciom, by je zabawić lub uspokoić.

[34]) Tu już mowa o właściwem nauczaniu, choć bardzo wczesnem. Według Pestalozzi'ego, w 3-cim, 4-tym roku życia.

[35]) Słuszne i ważne, ale tylko w zasadzie.

elementarne, gdyż żądają od dziecka znajomości języka, zanim ją zdobędzie przez stosowną naukę.[36])

Tak, Gessnerze! to rzecz szczególna: nawet autor najlepszego podręcznika w zeszłem stuleciu zapomniał, że dziecko powinno nauczyć się mówić, zanim można będzie się z niem rozmówić.[37]) Zaiste, dziwne zapomnienie! Niemniej to prawda! A odkąd to wiem, nie dziwię się już, że ludzie są takimi, jakimi są, że zanika śród nich pobożność i mądrość przeszłości.[38])

Mowa jest sztuką, sztuką nieprzebraną w zasobach swoich, czyli raczej jest zebraniem i treścią wszystkich sztuk, które zdobył ród ludzki. Jest ona, mówiąc ściśle, reprodukcją wszystkich wrażeń, które przyroda na nas wywarła w całym swym zakresie.[39]) Używam więc mowy i usiłuję przy powtarzaniu jej składników głosów na nowo wywołać w duszy dziecka te wrażenia, które je stworzyły.[40])

Dar mowy posiada wartość bezcenną. Daje ona dziecku w krótkiej chwili to, do czego natura potrzebowała lat tysięcy, żeby je dać człowiekowi. Mówią o nędznym byku: czemby on mógł być, gdyby znał swoją siłę? ja zaś mówię o człowieku: czem mógłby on być, gdyby znał siłę swej mowy? Kultura ludzka ucierpiała wiele na tem, żeśmy

[36]) Wprost przeciwnie: wyrazy oddzielne należy wyjaśniać w związku z sobą, w zdaniu, o ile to tylko możliwe. Słusznie jednak Pestalozzi żąda, żeby podręczniki elementarne były przystępne językowo. Ale należy to pojmować tak, żeby konstrukcja zdań była łatwą, zbliżoną do mowy potocznej, a wyrazy oddzielne oznaczały takie pojęcia, których znaczenie łatwo będzie wyjaśnić na podstawie zasobu pojęciowego, znajdującego się już w posiadaniu dziecka.

[37]) W wieku XVIII. Trzeba też mieć wciąż na uwadze różnicę między mową ludu i językiem literackim, która na Zachodzie, bywa bez porównania większa, niż u nas, wyjąwszy nasze kresy.

[38]) Pestalozzi pojmuje to tak, że powódź słów nieznanych przytępia rozum i uczucie ludu.

[39]) Niewątpliwie.

[40]) Dziecko ma na nowo przeżywać rozwój kulturalny ludzkości. Żądanie takie stawiają i niektórzy pedagogowie współcześni. Jest to jednak wprost niemożliwe w ścisłem wykonaniu i, zdaje się, bez istotnego pożytku wychowawczego.

nietylko zapomnieli nauczyć gmin mówić, lecz także, odosobniwszy od reszty społeczeństwa, zmusili pozbawiony mowy lud do uczenia się wyrazów abstrakcyjnych.[41])

Indjanie nie mogli zaiste uczynić więcej, by utrzymać gmin w roli najniższej kasty społecznej. Jeśli kto może, to niechaj zaprzeczy temu faktowi. A powołuję się na duchownych, na wszelkie władze, na wszystkich ludzi, którzy przebywają wśród ludu zaniedbanego z pozorami ojcowskiej pieczołowitości.

Kto żyje pomiędzy ludem, niechaj wstanie i oświadczy, że nie spostrzegł tego, jaką trudność napotyka, ile razy ma wtłoczyć w głowinę takiego nieszczęsnego stworzenia jakiekolwiek pojęcie. Ależ co do tego panuje jednozgodność.

Tak, tak, mówią duchowni: kiedy przychodzą do nas, nie rozumieją ani słowa naszej nauki, nie rozumieją oni tego, co my mówimy, ani też my, co oni do nas mówią; żeby więc jakkolwiek posunąć ich naprzód w nauce, musimy od nich żądać uczenia się wszystkiego napamięć.

Tak, tak, mówią sędziowie: mając najzupełniejszą słuszność w jakiej sprawie, nie umieją tego nikomu wytłumaczyć.[42])

Kumoszki miejskie, gdy zawitają na wieś, załamują ręce nad niemotą tych ludzi i mówią: potrzeba na to kilku lat, żeby, trzymając ich w domu, wyuczyć w służbie domowej tego, co wymaga choć trochę gęby.

Gaduły miejskie, które nabyły wprawy w gawędzeniu przy dobrze zastawionym stole, choćby najgłupsze, uważają najrozumniejszego i najzdolniejszego przedstawiciela ludu za głupszego od siebie; filuci zaś wszelakiego kalibru wołają, każdy z właściwym sobie gestem: „Błogo nam, że tak jest; w łeb wzięłyby nasze interesy, gdyby było inaczej!"

---

[41]) Słuszne poniekąd i w zastosowaniu do naszych czasów.

[42]) Trafna obserwacja, choć działa też tutaj w znacznym stopniu nieufność wieśniaka względem inteligencji; miarkuje się on w słowach, lawiruje, bo boi się wygadać z czem niepotrzebnie.

Pedagog nasz ks. Popławski, współpracownik Kom. E. N. podobnie się wyraża o ludzie naszym w w. XVIII (ob. Skarbnica pedag. t. II).

Przyjacielu, tak mówią o tej sprawie handlarze i ludzie wszelakiego rodzaju, którzy ze względu na ciało lub duszę mają wiele do czynienia z ludem wiejskim. Tak mówią w lożach pierwszego piętra europejsko-chrześcijańskiego teatru o widzach w parterze, a nie mogą inaczej o nich mówić, gdyż uczynili ten parter tak bezdusznym, jakim nie był żaden naród azjatycki, ani pogański. Powtarzam raz jeszcze przyczynę. Lud chrześcijański naszej części świata upadł tak nisko, ponieważ w jej niższych zakładach naukowych więcej niż od lat stu karmiono ducha ludzkiego pustemi słowy i wynaturzano go przez to.[43])

Mówię raz jeszcze — z europejskiego ludu chrześcijańskiego uczyniono gromadę gaduł, a jednak nie nauczano go mówić. Nic zatem dziwnego, że chrześcijaństwo tego stulecia i tej części świata jest takiem, jakiem jest. Przeciwnie, dziwić się należy, że zdrowa natura ludzka zachowała jeszcze pełnię sił swoich w masie narodu, czego tak częste miewamy dowody, mimo całej fuszerki gadulskiej szkoły. Tak, dzięki Bogu, natura ludzka nie daje się ostatecznie pokonać przez sztukę wynaturzoną; bierze ona górę, skoro wynaturzenie dochodzi szczytu. Głupota i fałsz mieszczą w sobie zaczątek znikomości i zniszczenia, a tylko prawda w każdej formie mieści w sobie zaczątek wieczności.

IV.

Drugim środkiem elementarnym, na którym oprzeć się winno wszelkie poznanie ludzkie, a więc wszelkie nauczanie, jest

Forma.

Naukę o kształtach poprzedza naturalne uświadomienie uformowanych rzeczy konkretnych. Nauczanie winno

---

[43]) Przemawia przez Pestalozzi'ego gorąco miłość do ludu, w części też niechęć do nauczania dogmatycznego religji, i to zarówno do bezmyślnego kucia katechizmu, jak i rozumowanej katechizacji, brania religji „na rozum".

opierać się na tym naturalnym przebiegu uświadomienia, stosując jednak do niego sztukę odpowiednio do celów, do których dąży.

Całe nasze poznanie powstaje:

1. Przez spostrzeganie zmysłowe przypadkowo przyjęte do świadomości. Jest to droga niepewna, kręta i długa.

2. Przez to wszystko, czego rodzice i nauczyciele dostarczają dziecku dla wyćwiczenia zmysłów. Droga ta jest o tyle krótsza, o ile jest psychologicznie uzasadniona i dąży wprost do jasnych pojęć.

3. Przez wolę własną, wypływającą z wewnętrznego popędu do przyswajania sobie poglądów, wiadomości i umiejętności, samodzielne dążenie do nabywania wyobrażeń zapomocą różnorodnych środków. Ten sposób nabywania wyobrażeń rzeczy nadaje poglądom naszym wartość wewnętrzną, wpływają one bowiem etycznie na kształcenie ducha, rozwijając samodzielność.

4. Przez pracę zawodową i wszelaką działalność, która nie ma jedynie na celu nabywania wyobrażeń. Ten sposób poznania kojarzy wyobrażenia z określonemi okolicznościami i stosunkami, wytwarza harmonję między dążeniem do poznania a zaprawianiem się w cnocie i sumiennem spełnianiu obowiązków; przymus zaś, który jest z nim związany, wywiera wpływ zbawienny na prawidłowość, systematyczność i harmonję moich poglądów, a przez to współdziała do osiągnięcia mego celu — jasności pojęć.

5. Nareszcie istnieje też sposób poznania, oparty na analogji. Boć mogę poznawać własności takich przedmiotów, których nigdy nie rozpoznawałem swemi zmysłami, mogę jednak sądzić o nich na podstawie podobieństw z przedmiotami, których wyobrażenie nabyłem drogą zmysłowego spostrzegania.

Ten rodzaj nabywania wyobrażeń nie jest rezultatem wyłącznie zmysłowego spostrzegania, lecz całej mej duszy,

wszystkich jej władz; dzięki temu czynię spostrzeżenia tylu rodzajów, ile posiadam władz duszy.[44])

Należy znać różnice i własność tych sposobów spostrzegania i stosować się do nich.

Ale powracam do rzeczy. Z uświadomienia wyobrażeń o ukształtowanych rzeczach konkretnych wypływa sztuka mierzenia. Ta zaś opiera się bezpośrednio na sztuce tworzenia wyobrażeń, którą należy odróżniać zasadniczo od zwyczajnej zdolności poznania, jako też od prostego spostrzegania rzeczy. Jest to poglądowość sztuczna; na niej zaś opiera się mierzenie i jego zastosowanie.

W związku ze sztuką mierzenia pozostaje sztuka rysunku i sztuka pisania.

Sztuka mierzenia.[45])

Sztuka mierzenia wymaga uprzedniej znajomości abecadła spostrzegania (poglądu), t. j. wymaga znajomości sztuki uproszczenia i ujęcia w reguły wymiarów przez dokładne różniczkowanie własności[46])

Kochany Gessnerze! Zwrócę znów twoją uwagę na przebieg empiryczny mojego poglądu na tę sprawę.[47]) W tym celu przytoczę ustęp z mojego raportu („Sprawozdanie dla kilku przyjaciół mojego zakładu"). Pisałem tam, co następuje:

Przyjąwszy za zasadę, że spostrzeganie zmysłowe (pogląd) stanowi podstawę wszelkich wiadomości, należy

---

[44]) = własności i uzdolnień psychicznych.

[45]) Niejedno, co Pestalozzi mówi o „mierzeniu" w nauce z małemi dziećmi, nie wytrzymuje krytyki pedagogicznej, jest wątpliwe albo bałamutne. Są jednak w jego wywodach przebłyski, zwiastujące nadejście pedagogiki nowoczesnej.

[46]) Zob. przypisek 6. Pestalozzi przypisywał wielką wagę temu „abecadłu" w chwili, gdy to pisał (1801); przy drugiem wydaniu jego książki (1820) wiara ta była już zachwiana.

[47]) Pestalozzi opiera się nie na teorji sobie przyswojonej, lecz na badaniach osobistych, a z nich dopiero wysnuwa teorję.

też uznać, że dokładność spostrzeżenia jest właściwą podstawą nieomylnego sądu.[48])

Oczywiście, w zastosowaniu do sztuki zupełna prawdziwość spostrzeżenia opiera się albo na wymierzeniu przedmiotu, o który chodzi, albo też na tak rozwiniętem poczuciu proporcji, że czyni ono zbytecznem wymierzanie. A więc umiejętność dokładnego wymierzania opiera się bezpośrednio na spostrzeganiu zmysłowem (poglądzie).

Rysunek jest linearnem oznaczeniem kształtów na podstawie dokładnych pomiarów. Osiągnięta przez ćwiczenie biegłość w mierzeniu wszystkiego winna poprzedzać naukę rysunku, lub też przynajmniej dotrzymywać jej kroku.[49])

Zasada ta jest oczywiście słuszna, a jednak nie stosują jej w nauczaniu. Przecież przebieg nauki rysunku, jaką pobieramy, jest taki: Zaczynamy od fałszywego spostrzegania rzeczy i dysproporcjonalnego kreślenia, poczem następuje korygowanie popełnianych błędów i rozpoczynanie na nowo od początku z jakie dziesięć razy, aż wkońcu wyrobi się w uczącym poczucie proporcjonalności kształtów; a dopiero wtedy przystępujemy do mierzenia, od czego należało zaczynać. Takie jest nasze kształcenie się artystyczne. A jednak jesteśmy o tyle tysięcy lat starsi od Egipcjan i Etrusków, których rysunki oparte były na dokładnych pomiarach.

W jaki sposób zaprawiać dziecko w podstawach wszelkiej sztuki mierzenia wszystkich przedmiotów, które spotyka naokół siebie?

Oczywiście, przez szereg dobrze obmyślanych i obejmujących możliwie wszechstronny materjał poglądowych ćwiczeń w dzieleniu czworoboku.

(Przypisek Pestalozzi'ego do nowego wydania (1820). Ustęp ten, jak setki innych w mojej książce, jest wyrazem niedojrzałych, nieopracowanych jeszcze należycie poglądów,

[48]) Słowa psychologiczne najzupełniej uzasadnione z punktu widzenia dzisiejszej pedagogiki.

[49]) Mierzenie przedmiotów stanowi jedno z ćwiczeń w nowoczesnej nauce poglądania.

powstałych przy pierwszych, wyłącznie empirycznych badaniach co do środków elementarnego nauczania, o którem miałem jeszcze tylko mętne pojęcie; może jednak zainteresować, gdyż stawia w świetle prawdy ówczesne zapatrywanie się moje i moich współpracowników na nauczanie elementarne, jako też naturalny rozwój poglądów naszych w tej sprawie na podstawach empirycznych).[50])

Wprawdzie młodzi artyści, mimo że nie przechodzili takich przedwstępnych ćwiczeń w mierzeniu, dzięki wytrwałej pracy, nabywali mniej lub większej biegłości w oddaniu kształtów każdego przedmiotu w właściwej proporcji. Każdy jednak rozwijał w sobie poczucie proporcji bez mierzenia, ale na swój sposób, i to tak nieokreślony, że nie umiał nawet wskazać uczniom swoim drogi, którą kroczył.

Zaczynał więc każdy od początku. Tylko wyjątkowi szczęśliwcy, przezwyciężywszy wszelkie trudności, posiedli sztukę rysunku. A jednak wrodzone jest każdemu dziecku upodobanie w rysunku. Kreślenie kształtów przedmiotów z otoczenia jest naturalną czynnością dziecka, naturalną zabawą i zajęciem.[51])

Nauka czytania i pisania, jako mu narzucona, przedstawia dla niego długi szereg trudności. Lubi też dziecko mierzyć. Mierzenie ułatwia i przyśpiesza naukę rysunku, a wraz z nią i czytanie nie będzie trudne, jeśli wspierać się będzie na nauce rysunku, jako jej naturalne rozwinięcie. Nauka rysunku będzie naturalną drogą do jasnych wyobrażeń i pojęć, jeżeli wspierać ją będzie nauka mierzenia.[52])

---

[50]) Widzimy, że sam Pestalozzi przyznaje się do błędnego pojmowania rzeczy. Pozostawia jednak bez zmiany tekst pierwszego wydania.

[51]) Niewątpliwie.

[52]) Pestalozzi błądził w tem głównie, że zalecał mechaniczne mierzenie części gotowego już czworoboku przed rysunkiem i w nauce z małemi dziećmi. Poza tem ma słuszność. O pomiarach praktycznych na przedmiotach realnych Pestalozzi nie wspomina, a jest to przecież takie ważne. A zaleca je nasz Piramowicz w nauce uczniów starszych w szkole wiejskiej. (Ob. Skarbnica pedag., t. I.).

Ażeby sztukę rysunku oprzeć na sztuce mierzenia, należy wytworzyć określone pomiary kątów i łuków, jako pierwotnej formy czworoboku, jako też prostych linij czworoboku. Uczyniłem to już. Ułożyłem cały szereg takich pomiarów i zdaje mi się, że użycie ich ułatwi dziecku sztukę mierzenia i wyjaśnia proporcję kształtów, tak jak abecadło głosów ułatwia mu naukę mowy.[53])

To „abecadło spostrzegania" składa się z jednostajnych pomiarów równoległoboku; wymaga zaś dokładnej znajomości jej składników — prostych linij poziomych i pionowych. Podziały czworoboku, wytworzone przez te linje, unaoczniają i określają w sposób pewny wymiary wszystkich kątów, koła i wszystkich łuków; to wszystko nazywam abecadłem spostrzegania.

(Przypisek Pestalozzi'ego: Muszę zauważyć w tem miejscu, że abecadło spostrzegania jest jedynym środkiem nauczania, unaoczniającym i umożliwiającym zrozumienie kształtów wszelkich rzeczy. A jednak środek ten dotychczas pozostaje w zupełnem zaniedbaniu, nawet nic o nim nie wiedzą. Do nauki liczby i mowy istnieją setki takich środków. Tymczasem brak środka nauczania do nauki o formach należy uważać nietylko za jedną z luk w kształceniu poznania ludzkiego, lecz i za brak podwaliny wszelkiego poznania. Wiadomościom z tej dziedziny muszą być podporządkowane wiadomości z dziedziny liczb i języka. Moje abecadło spostrzegania ma zaradzić temu wielkiemu brakowi w nauczaniu, ma stanowić jego podstawę, na której wspierać się będą inne środki nauczania).

Nauczymy dziecko abecadła spostrzegania w sposób następujący: Stawiamy mu przed oczy linję prostą, nie połączoną z innemi, w różnej pozycji i w różnym kierunku; te różnorodne wyobrażenia linji ustalamy do zupełnej jasności w świadomości dziecka bez względu na dalsze ich zastosowanie. Następnie zaczynamy nadawać linjom odpowiednie nazwy, mianując je poziomemi, prostopadłemi

[53]) ?

i pochyłemi; pochyłe rozróżniamy następnie jako skierowane ku górze lub ku dołowi, na prawo lub na lewo; dalej nadajemy nazwy linjom równoległym różnego rodzaju, mianując je poziomemi, pionowemi i pochyłemi linjami równoległemi; dalej jeszcze, podajemy nazwy głównych kątów, powstałych z połączenia znanych już dziecku linij, nazywając je kątami prostemi, ostremi, rozwartemi. Zupełnie w ten sam sposób zapoznajemy dzieci z równoległobokiem, który powstaje przez połączenie dwóch kątów, jako też z jego podziałami na połowę, ćwierć, szóstą część i t. d.; następnie zapoznajemy dziecko z kształtem okrągłym i zboczeniami od niego, z różnemi formami podługowato-zwężonemi i ich częściami; nadajemy im nazwy.[54])

Wszystkie te określenia podajemy dziecku poprostu jako rezultaty miary jego oka; z nazw geometrycznych podajemy w tym kursie tylko następujące: czworokąt równoboczny, horyzontalny i perpendykularny (albo prostokąt), — z linij łukowatych: okrągłą, półokrągłą, ćwierć koła, 1-szy owal, półowal, ćwierć owalu, 2-gi, 3-ci, 4-ty i 5-ty owal i t. d.; następnie należy nauczyć dziecko używać tych form jako środków pomocniczych do pomiarów, również zapoznać z naturą warunków, w jakich one powstały.

Pierwszym środkiem, do tego celu wiodącym jest: 1) staranie, zmierzające do tego, aby dziecko poznało wzajemny stosunek tych form geometrycznych i umiało je nazwać; 2) doprowadzenie dziecka do tego, żeby umiało samodzielnie je stosować i użytkować.

Dziecko przygotowuje się do tego już przy czytaniu „Księgi dla matek", bo pokazuje mu się wtedy często przed-

[54]) Wobec tego, że ćwiczenia te stosują się do nauki z małemi dziećmi, taka moc terminów stanowi przeładowanie umysłu psychologicznie i praktycznie wprost niemożliwe.

Trentowski, pedagog i filozof polski, twórca najwybitniejszego dzieła w pedagogice polskiej, „Chowanny", wychwala i zaleca pomysły w dziedzinie metodyki arytmetyki początkowej, atoli czworobok jego nazywa dziwactwem „pozostał jednak" jak pisze przecież jako wyborny środek dla profesora arytmetyki do uwidocznienia uczniom stosunków liczbowych.

mioty to czworokątne, to szerokie, to okrągłe, to owalne, to szerokie, to wąskie.

Niezadługo potem podajemy mu części Abecadła spostrzegania na pociętych kartkach, tak np. ćwierć, ósmą i szóstą część czworoboku i t. d., następnie zaś koło, połowę i ćwierć koła, owal, pół i ćwierć owalu; przez co powstaje już zgóry niejasne jeszcze uświadomienie pojęć, które stać się mają jasnemi w umyśle dziecka przez odpowiednie postępowanie metodyczne przy właściwej nauce; stosowanie form również będzie już wtedy przygotowane przez „Księgę matek", w której podane są początkowe terminy tych form, jako też początki liczenia, którego wymaga mierzenie. To, co przez Książkę dla matek stało się dopiero niejasną cząstką świadomości, rozwija się dalej w Abecadle spostrzegania; dziecko uczy się stosować świadomie słowo i liczbę do mierzenia i wyrażać się jasno o liczbie i miarze w każdej formie.

3) Trzecim środkiem do dopięcia tego celu jest kopjowanie tej samej formy, za pośrednictwem której dzieci nietylko otrzymują określone pojęcie o każdej formie, lecz zaprawiają się także w kreśleniu każdej formy.

Dla dopięcia pierwszego celu, przechodząc kurs drugi, dzieci wymieniają stosunki form, poznanych już przy pierwszym kursie; znają już nazwę i kształt czworoboku horyzontalnego i perpendykularnego, obecnie mierzą powierzchnię tych czworoboków i porównywują je z sobą; mają też określać kierunek linij pochyłych, kąty ostre i rozwarte, jako też różne części koła, owalu, pochodzących od różnych części czworoboku i części tych części.

Umiejętność mierzenia, w ten sposób rozwijana, staje się sztuką spostrzegania. Ta sztuka spostrzegania winna poprzedzać wszelką inną sztukę, służyć za podstawę poznania i wiedzy.

Dzięki tej sztuce, każde dziecko w najprostszy sposób nabiera uzdolnienia do zgodnego z prawdą sądzenia o każdym przedmiocie według jego proporcyj wewnętrznych

i stosunku jego do innych przedmiotów, jako też uzdolnienia w prawidłowem wyrażaniu się o tem wszystkiem. Dzięki tej sztuce, dziecko zdoła następnie, spojrzawszy na jakąkolwiek figurę, oznaczyć nietylko stosunek wysokości tej figury do jej szerokości, lecz także stopień każdego zboczenia jego kształtu od czworokąta równobocznego, jako to krzywizny lub łuku; będzie też umiało oznaczyć to odchylenie mianem, które mu nadano w Abecadle spostrzegania. Sposoby nabycia tego sztucznie rozwijanego uzdolnienia tkwią w samej sztuce mierzenia, a następnie rozwijają się snadniej jeszcze w dziecku przez rysunek, szczególnie zaś rysunek linearny. W dziecku wyrabia się wprawa i biegłość w pomiarach nawet najwięcej skomplikowanych przedmiotów; przedstawia ono sobie przedmioty w właściwych im proporcjach i wyraża się o nich poprawnie i ściśle.[56])

Ani wypowiedzieć tego nie umiem, do jakich rezultatów tak rozwinięte uzdolnienie podnosi słabsze dziecko. Niechaj nikt nie mówi, że to marzenie. Kierowałem się bowiem temi zasadami w nauczaniu dzieci, a moja teorja jest tylko wynikiem mego doświadczenia. Przychodźcie i patrzcie!

Wprawdzie dzieci moje zaczęły dopiero korzystać z takiego postępowania metodycznego, ale te początki już tak przemawiają za niem, że niełatwo chyba znajdzie się człowiek, któryby, widząc i słysząc moje dzieci, nie przekonał się, że mam słuszność.[57])

Sztuka rysunku.

Sztuka rysunku polega na przedstawianiu sobie przedmiotu w jego zarysach, oznaczonych linjami, umiejętności odróżniania tych linij, oraz biegłem i wiernem naśladowaniu tychże linij.

---

[55]) Jak wyżej.

[56]) Byłoby to bardzo pożądane.

[57]) Miał do czynienia z dziećmi już starszemi, niż te, dla których te wskazówki były przeznaczone. Zresztą zapał wynalazcy metody sprawiał cuda.

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 dziecię 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 prostokąta i t. d.; kiedy zaś dziecię nabędzie zupełnej wprawy w kreśleniu tych form, przechodzimy do innych.[58])

Takie postępowanie, oparte na zrozumieniu istoty praw fizyczno-mechanicznych, wywiera niemniej doniosły wpływ na postępy uczniów w sztuce rysunku, jak Abecadło spostrzegania na uzdolnienie dzieci do pomiarów. Tak kierowane dzieci nie porzucają pierwszych ćwiczeń w kreśleniu, dopóki nie nabędą zupełnej w niem biegłości i nie osiągną możliwej w nich doskonałości; wskutek tego już przy pierwszych krokach, stawianych w tej sztuce, rozwija się w nich świadomość sił swoich własnych w tym kierunku, a wraz z tą świadomością wyrabia się dążenie do zupełnego udoskonalenia i wytrwania w przezwyciężaniu trudności.[59])

Nie dokona zaś tego nigdy owa mieszanina głupoty i nieładu, którą okazują w nauczaniu ludzie nieobeznani z psychologją i środkami psychologicznemi kształcenia. Podstawę dla postępów dzieci, lepiej kierowanych pod tym względem, stanowi nietylko ich ręka, lecz także najistotniejsze siły natury ludzkiej, a zatem książki, mające na celu stosowanie form geometrycznych, dostarczają im całego szeregu środków do osiągania biegłości; kierując zaś wrodzonemi popędami ze znajomością psychologji i w granicach praw fizyczno-mechanicznych, stopniowo doprowadzamy dzieci do tego stopnia doskonałości, o której wspomnieliśmy

[58]) Według dzisiejszego pojmowania nauki rysunku, pojęcie figur geometrycznych, a przedewszystkiem linij, opierać się winno na spostrzeganiu kształtów realnych.

[59]) ?

wyżej, mianowicie osiągamy to, że dalsze rozpatrywanie linij geometrycznych staje się dla dziecka zbytecznem, że środki pomocnicze ustępują samej sztuce.

Sztuka pisania.

Samą natura podporządkowuje sztukę pisania rysunkowi i tym wszystkim środkom pomocniczym, zapomocą których rozwija się w dzieciach umiejętność kreślenia i doprowadza się do doskonałości, przedewszystkiem zaś i głównie w sztuce mierzenia.[60])

Nauka pisania nie mniej, niż nauka rysunku, obejść się nie może bez uprzednich ćwiczeń w mierzeniu linij; zaprawianie w pisaniu nie może też żadną miarą poprzedzać zaprawiania w rysunku. Pisanie jest pewnego rodzaju kreśleniem linearnem, wszelako tylko w szczupłym, ściśle oznaczonym zakresie; jeśli więc dziecko rozpoczyna pisanie przed rysunkiem, to psuje się jego ręka, gdyż przyzwyczaja się do jednostajnego kreśleniu form bez szerokiego poglądu na różnorodne kształty rzeczy i kombinacje linearne, oraz bez wprawy w ich kreśleniu; przechodząc dopiero od pisania do rysunku, staje się ono mniej już zdolnem do naśladowania różnych form, niż wtedy, kiedy kroczy od poglądu na formy do mierzenia formy i następnie rysunku, poczem dopiero, już po osiągnięciu pewnej biegłości w kreśleniu, przystępuje do nauki pisania. Dziecko, zaprawiane w mierzeniu i rysunku przed pisaniem, prędzej i gruntowniej nauczy się pisania, pismo jego odrazu staje się foremniejszem, niż to bywa przy odwrotnym porządku rzeczy. Przeciwnie, dziecko, które zaczyna od pisania, nie tak łatwo nauczy się prawidłowo kształtować litery, latami całemi pisze krzywo i wogóle niekształtnie, wprost zaprawia się do złego pisania, tak że oduczanie od niego wymaga

[60]) Większość pedagogów dzisiejszych wymaga także, żeby nauka rysunku poprzedzała naukę pisania i szła z nią równolegle.

Aliści nowoczesna metodyka rysunku posiada całkiem inne założenia i środki, aniżeli je wskazuje Pestalozzi. (Ob. Skarb. pedag., t. VI, Nauka rysunku).

następnie dużo czasu i mozołu; trudniej też w takim razie przychodzi dziecku nauka mierzenia i rysunku, bo oko i ręka jego nie okazują potrzebnej do tego sprawności. [61])

Należy uczyć początków pisania, tak jak i rysunku, tylko na tabliczce łupkowej i rysikiem, gdyż dziecko już jest zdolne do władania nim w takim wieku, w którym posiłkowanie się piórem sprawia mu jeszcze wielką trudność.

Zaleca się też rysik i z tego powodu, że łatwo i prędko można zetrzeć i poprawić błędy i usterki; dziecko więc nie ma czasu wpatrywać się w błędy i zachowywać je przez to w pamięci. [62])

Nietylko, co złe, ale i co dobre, ściera się prędko i na zawsze; nie ma więc dziecko możności pysznić się tem, co mu się udało; a to bardzo ważne, gdyż należy zapobiegać wszystkiemu, co sprzyja rozwojowi próżności w dziecku. [63])

Dzielę więc naukę pisania na dwa okresy: 1) okres, w którym dziecko zaprawia się w pisaniu, nie używając pióra; [64]) 2) okres, w którym ręka jego zaprawia się w użyciu właściwego przyrządu do pisania, jakim jest pióro.

Już w pierwszym okresie stawiam przed oczyma dziecka litery w dokładnych pomiarach. Ułożyłem też wzory, dzięki którym, przy racjonalnem stosowaniu metody, dziecko

---

[61]) Że można zaprawiać się w złem pisaniu tak, jak w dobrem, nie podlega wątpliwości.

[62]) Istotnie tabliczka łupkowa z rysikiem stanowi najlepszy materjał piśmienny w początkowem nauczaniu. Niestety, znajduje się ona obecnie na indeksie higjenistów, z powodu złego oddziaływania na wzrok. Gruby, bardzo czarny ołówek na białym papierze bez skazy bez porównania lepszy jest od stalówki, nie dorównywa jednak w zaletach pedagogicznych rysikowi. Bardzo ważna i postępowa jest uwaga o wdrażaniu się w pamięć błędów przez spoglądanie na nie. Dopiero bowiem nowoczesna metodyka pisowni uczyniła to twierdzenie jednem ze swych założeń.

[63]) I to uwaga nie bez znaczenia.

[64]) Należy mieć na uwadze, że za Pestalozzi'ego stalówek nie znano, pióro gęsie zaś nie sprawia tak wielkich trudności w niewprawnej ręce, jak stalowe (pomijając temperowanie, które stanowiło ciągłe, prawie główne zajęcie bakałarza).

prawie samo może nabyć dostatecznej biegłości w pisaniu. Zaletę tych wzorów stanowi, co następuje:

1) Zatrzymują się dosyć długo przy początkowych i fundamentalnych kształtach liter.

2) Ułożone są w ten sposób, że złożone formy liter występują dopiero stopniowo, powstając z form prostych, podstawowych; tak więc wykończenie najtrudniejszych nawet liter jest tylko stopniowem dodawaniem nowych części do początków liter, do których kreślenia ręka dziecka jest już zaprawiona.

3) Zaprawiają się dzieci w składaniu liter od chwili, gdy umieją pierwsze dwie nakreślić prawidłowo; następnie kroczą stopniowo coraz dalej i wyżej w składaniu wyrazów. Dziecko pisze wciąż wyrazy, złożone wyłącznie z liter, które w danym czasie już umie prawidłowo nakreślić.

Nadto przedstawiają jeszcze tę zaletę, że można je rozciąć na linje oddzielne, które uczeń położyć może na swej tabliczce, żeby mógł pisać bezpośrednio pod wzorem.

W okresie drugim, kiedy dziecko poczyna zaprawiać się w użyciu pióra, jest ono już wyćwiczone w pisaniu liter i wyrazów; było to jednak więcej kreślenie, niż pisanie, obecnie chodzi już o właściwe pisanie.[65]) Należy upodobnić przebieg nauki na stopniu drugim do przebiegu na stopniu pierwszym. Tak więc pierwszy wzór dany uczniowi do pisania piórem winien być zupełnie ten sam, który mu dano do pierwszego pisania rysikiem; trzeba też, by w początkach pisywał litery w takiej samej dużej formie, jak to czynił, rysując je na tabliczce, dopiero stopniowo należy go zaprawiać w pisaniu liter zwykłej wielkości.

Psychologja żąda, żeby ściśle odróżniano sposoby metody, stosowne w różnym wieku ucznia. Zasadę tę stosuję w nauce pisania, jak w nauczaniu innych przedmiotów.[66]) Stosując ją konsekwentnie w ustopniowaniu

---

[65]) Podobne kreślenie, czy też „malowanie“ liter, polecają znów niektórzy pedagogowie ostatniej doby.

[66]) Zasada słuszna, ale Pestalozzi w nauczaniu języka wykracza przeciw niej.

bez przerwy, ułożyłem wzory dla dzieci czteroletnich lub pięcioletnich w ten sposób, że nawet bardzo zły bakałarz wiejski albo też bardzo niedoświadczona matka może do pewnego stopnia zaprawić dziecko do poprawnego i kaligraficznego pisania, nie posiadając poprzednio tej sztuki. Jak wszędzie, tak i tutaj głównym celem mojej metody jest przywrócenie nauczaniu domowemu wśród zaniedbanego pod tym względem ludu należnego mu stanowiska, tak żeby każda matka, której serce bije dla swego dziecka, stopniowo przechodziła wraz z dzieckiem cały mój kurs elementarny nauczania. Ażeby zaś tego dopiąć, trzeba tylko, żeby stała o jeden stopień wyżej od swego dziecka.[67])

Serce moje wzbiera uczuciem radości na myśl, że ziszczą się te moje nadzieje. Wprawdzie wołają na mnie zewsząd: „matki nie będą chciały". I nietylko ludzie z gmin, ale i tacy ludzie, którzy pouczają lud, tacy, którzy uczą lud zasad chrześcijaństwa, mówią do mnie z urąganiem: „biegaj od wsi do wsi, po całym naszym kraju, nie znajdziesz ani jednej matki, którąby uczynić zechciała to, czego od niej żądasz". Mają rację. Tak jest, ale tak być nie powinno: ze stu ludzi, którzy takie głoszą zdanie, zaledwie jeden wie, dlaczego tak jest, a tem mniej jeszcze, jakby to mogło być inaczej. Mogę jednak tym ludziom odpowiedzieć z jak największym spokojem: zapomocą środków, któremi rozporządzam, skłonię matki-poganki na najdalszej północy, żeby czyniły to, czego żądam.

Jeśli zaś rzeczywiście prawdą jest, że nie można namówić matek-chrześcijanek w cywilizowanej Europie — matek chrześcijańskich w swojej ojczyźnie do tego, do czego gotów jestem skłonić w każdej chwili matki-poganki na dzikiej północy; to zawołam na tych panów, którzy dziś tak

[67]) Zdanie to Pestalozzi powtarza wciąż, snać zaryło się ono głęboko w jego duszy. Wyłączne kształcenie dzieci przez matki, nawet nieoświecone, pomijając względy praktyczne, nie byłoby pożądane ze stanowiska pedagogicznego, gdyż byłoby oparte wyłącznie na książkach, schematach, przyrządach, a nie na żywem słowie nauczyciela.

szkalują lud, choć to przecież oni i ich ojcowie pouczali lud i kierowali nimi: „Umyjcie ręce i powiedzcie: myśmy nie winni temu niewypowiedzianemu zdziczeniu, w jakiem pogrążony jest najdobroduszniejszy, najłatwiejszy do kształcenia i najcierpliwszy ze wszystkich ludów europejskich, naród szwajcarski". Niechaj powiedzą: „my i nasi ojcowie uczyniliśmy to, cośmy byli winni uczynić, by ochronić naszą część świata i naszą ojczyznę od tak strasznego nieszczęścia, jakiem jest takie zdziczenie, i zapobiec takiemu niewypowiedzianie haniebnemu upadkowi pierwszych fundamentów moralności i chrześcijaństwa w naszej ojczyźnie". Powiedziałbym tym ludziom, którzy śmieją mówić: „biegaj po kraju, matki tego nie uczynią i nie będą chciały tego uczynić", by tak rzekli do tych wyrodnych matek kraju, jak niegdyś Chrystus do Jerozolimy: „Matki! matki! chcieliśmy zgromadzić was pod skrzydłami mądrości, ludzkości i zasad chrześcijańskich, tak jak kokoszka gromadzi swe pisklęta, ale wyście nie chciały". Jeśli tak mogą powiedzieć, to chętnie zamilknę i będę wierzył ich słowom i doświadczeniu, a nie matkom kraju i sercom, które Pan Bóg umieścił w ich piersiach; jeśli zaś tego uczynić nie mogą, to nie będę im wierzył. Wierzyć wtedy będę w serce matki, którem Bóg ją obdarzył. A te nędzne słowa, któremi odtrącacie od siebie lud, jako stworzenie niższego rzędu, nazwę potwarzą, rzuconą na lud, niezgodną z naturą i prawdą. Pójdę wtedy swoją drogą, tak jak wędrowiec słyszy powiew wiatru, który szumi w dalekim jeszcze od niego lesie, choć go jeszcze nie czuje naokół siebie. Spotykałem w życiu wszelkiego rodzaju frazesowiczów, ukołysanych ideałami i systemami bez znajomości ludu i bez szacunku dla ludu. Znam też takich, którzy, mówiąc o mojej sprawie, oczerniają lud. Ludzie tacy sądzą, że stoją na niezmiernej wyżynie, a lud nisko pod nimi. Złudzenie! wspierają się oni na szczudłach; muszą jednak odrzucić te sztuczne nogi drewniane, a stanąć na ziemi z równą siłą, jak lud.[68]) Słyszałem nieraz, jak ci

[68]) Pestalozzi ma na myśli zwyrodnienie przez wychowanie i nauczanie, nie oparte na podstawach naturalnych.

nędzni frazesowicze mówili z mieszaniną naiwności zakonnicy i mądrości rabina: czyż może być co piękniejszego dla ludu, niż katechizm heidelberski i psałterz? Ale ludzie byli zawsze ludźmi; tak też uczeni w piśmie byli zawsze jednakowi. Nie będę więc się z nimi dalej spierał, a powiem tylko słowami najdoskonalszego z ludzi, który walczył też przeciw błędom uczonych w piśmie za prawdę i z miłości do ludu: „Panie! odpuść im, bo nie wiedzą, co czynią".

Ale wracam do rzeczy. Pisanie jest nietylko sztuką, opartą na mierzeniu i rysunku; jest ono też rodzajem mowy. Jeśli więc z jednej strony łączymy je z ćwiczeniami ręki i oka w rysunku, to z drugiej też z ćwiczeniami mowy; wiąże się ono wogóle ze wszystkiem, cośmy od kołyski czynili dla umysłowego rozwoju dziecka, jest dalszym ciągiem i rozwinięciem nauki według Książki dla matek, Elementarza i Książki do czytania. Dziecko, uczone według mojej metody, umie napamięć elementarz i pierwszą książkę do czytania, przez co zdobyło już główne podwaliny ortografji i języka.[69])

Posiadło też sztukę mechanicznego pisania, dzięki wzorom kaligraficznym. Obecnie już wzorów nie potrzebuje. Pisać umie swobodnie, układając szeregi wyrazów i zdań, jak poprzednio przy nauce ustnej.

Naprowadza się dziecko, żeby podawało nietylko to, co wie z ćwiczeń ustnych i z czytania, aby stopniowo dodawało coraz więcej od siebie; ćwiczy się w ten sposób jego spostrzegawczość, zdolność myślenia, pamięć i wyobraźnię. Nieraz dzieci okazują wiele wynalazczości w takich ćwiczeniach. Tak np. gdym zadał im wyraz „trójkątny" do uzupełnienia rzeczownikiem, dzieci przy niewielkiej pomocy ułożyły długi szereg uzupełnień, podając między

[69]) Wzdrygamy się na myśl owego uczenia się napamięć elementarza i pierwszej książki do czytania (dykcjonarza); zato musimy przyznać słuszność Pestalozzi'emu, że znajomość ortografji zdobywamy głównie przez unaocznienie, przez ciągłe spoglądanie na wyrazy ortograficznie napisane, przez skojarzenie się wyobrażenia słuchowego wyrazu ze wzrokowem.

innemi takie rzeczowniki: (trójkątne są) trójkąt, węgielnica, bagnet, pryzmat, orzech bukowy, dolna część nosa, liść szpinaku i t. p.

Takąż sprawność w wynajdywaniu odpowiednich wyrazów okazały dzieci, dodając przymiotniki do zadanych rzeczowników, jako też przy wynajdywaniu rzeczowników i przysłówków dla połączenia z rzeczownikami lub też rzeczowników do czasowników. [70])

Tą metodą dziecko uczy się nauki języka, czyli gramatyki, w tenże sposób, przez układanie zdań ustnie, z książki i piśmiennie, co niezmiernie utrwala w pamięci materjał gramatyczny i pojęciowy języka. Kierować winniśmy uczniem tak, żeby zarówno dobrze władał mową ustnie, jak i piśmiennie. [71])

---

[70]) Pestalozzi wprowadza te same ćwiczenia ustnie, następnie piśmiennie. Pierwsze odbywać mają jeszcze zupełnie małe dzieci, czyli raczej mają je powtarzać za matką i uczyć się ich napamięć (?). Przy drugich dzieci mają już zastanawiać się, same kombinować. Są to, według Pestalozzi'ego dzieci już starsze (czteroletnie, najwyżej sześcioletnie).

[71]) Ważne, stanowi jednak ideał prawie niedoścignionу w nauczaniu elementarnem. Aliści, w nowoczesnej szkole elementarnej, w naszej szkole powszechnej należy dążyć do tego, aby cel ten osiągnąć mogły nietylko jednostki zdolniejsze.

VIII.

List ósmy.

Trzecim środkiem elementarnym jest:

Liczba.

Gdy głos i forma prowadzą do jasnych pojęć oraz tej samodzielności umysłu, która jest ich wynikiem, tylko zapomocą podporządkowanych sobie środków nauczania, sztuka rachunku jest jedynym środkiem nauczania, który nie wymaga takich drugorzędnych środków metodycznych, a objawia się we wszystkich rezultatach, w całym zakresie swego działania, jako bezpośredni wynik podstawowego uzdolnienia, dzięki któremu możemy dokładnie i zupełnie poglądowo poznać stosunek „więcej" i „mniej", a także i jasno przedstawić sobie powiększenia i zmniejszenia do nieskończoności.

Głos i forma mieszczą w sobie często zaczątek błędu i złudzenia. Liczba — nigdy; ona jedna doprowadza do rezultatów nieomylnych; a jeżeli sztuka mierzenia wyraża takąż pretensję, to może ją usprawiedliwić tylko na podstawie matematyki, t. j. staje się ona nieomylną, tylko o ile wylicza. Ponieważ ten środek nauczania, który w sposób najpewniejszy prowadzi do właściwego celu nauczania jasnych pojęć, należy uważać za najważniejszy, więc nie należy szczędzić trudu i starań gwoli metodycznego opracowania tego przedmiotu, opierając się przytem silnie na dokładnej znajomości psychologji i praw natury fizycznej. Dlatego starałem się usilnie unaocznić dziecku arytmetykę, jako wynik tych praw natury.

Starałem się też usilnie nietylko uprościć w umyśle ludzkim elementy tej nauki, ale też i dalszy przebieg jej wykładu prowadzić bez przerw w najściślejszym związku z elementami. Jestem bowiem przekonany, że nawet ostateczne kresy matematyki tylko o tyle będą środkiem do jasnych pojęć i nieomylnego poznania, o ile rozwijają się w umyśle ludzkim w takiemże ustopniowaniu, w jakiem w naturze same się rozwijają dalej z punktów początkowych.

Sztuka liczenia.[1])

Sztuka liczenia (rachunku) wypływa z prostego składania i rozkładania kilku jedności. Jej formą podstawową jest, jak już powiedziano, najgłówniej to twierdzenie: jeden i jeden jest dwa i jeden od dwóch jest jeden. A przytem każda liczba, jakkolwiek ona brzmi, nie jest niczem innem jak tylko środkiem skrócenia tej podstawowej formy pierwotnej wszelkiego liczenia.

Ważną jest jednak rzeczą, żeby świadomość pierwotnej formy stosunków liczbowych nie była osłabiana przez środki skrócenia sztuki rachunku w umyśle ludzkim, lecz przeciwnie, żeby trwała i była troskliwie rozwijana, oraz żeby wszelki postęp w tej sztuce opierał się na głębokiej

---

[1]) „Nauka o słowie", mimo świetnych błysków myśli w założeniu teoretycznem, w zastosowaniu praktycznem, takiem, jakiem je sobie wyobraża Pestalozzi, stanowi płód poroniony. Przeciwnie „nauka rachunku" w ujęciu Pestalozzi'ego, zarówno teoretycznie jak i praktycznie, z dzisiejszego nawet stanowiska dydaktyki nie daje powodu do zarzutu.

Pestalozzi był nielada mistrzem w nauczaniu rachunku i już w Neuhof wychowańcy tamtejsi pod jego kierunkiem nabyli wielkiej biegłości w rachunku pamięciowym. W Burgdorfie i Iverdunie goście, zwiedzający jego zakład, zdumieni byli bajeczną sprawnością w rachunku, jaką okazywali uczniowie. Opowiadają o kupcach fachowych, że często z ołówkiem w ręku nie mogli podążyć za szybkiem obliczeniem pamięciowem uczniów. Do ostatecznego opracowania metody rachunku w teorji i praktyce przyczynił się zresztą wiele wybitny matematyk Józef Schmidt, nauczyciel i pomocnik w jego zakładzie. A był on pierwotnie uczniem Pestalozzi'ego w Burgdorfie, dokąd przybył jako ubogi czternastoletni nieuk wiejski.

świadomości stosunków realnych, która stanowi podstawę wszelakiego rachunku. Gdyby się rzecz miała inaczej, to nawet ten główny środek przyswajania sobie jasnych pojęć odgrywałby poniżającą rolę zabawy naszej pamięci i naszej wyobraźni, a przez to w najistotniejszych swych celach byłby chybiony. Nie może być inaczej; gdybyśmy się tylko nauczyli napamięć: trzy i cztery to siedem, a następnie, budując na tej siódemce, sądzili, jakobyśmy wiedzieli rzeczywiście, że trzy i cztery jest siedem, to oszukiwalibyśmy siebie samych; albowiem istotność tej siódemki nie tkwi w nas samych, gdyż nie łączy się z wewnętrzną świadomością stosunków realnych, która jedynie może temu słowu „siódemka" nadać należne mu znaczenie.[2]) Dzieje się to samo we wszystkich przedmiotach poznania ludzkiego.

Również i rysunek traci właściwą sobie istotę, gdy nie jest oparty na mierzeniu, przez które jedynie stać się może środkiem osiągania jasnych pojęć.

Już w Książce matek zaczynam unaoczniać dziecku stosunki liczbowe — mniej i więcej — na tle stosunków realnych, t. j. na przedmiotach, podpadających pod zmysły. Pierwsze tablice tej książki zawierają szereg przedmiotów, które stawiają przed oczyma dziecka pojęcie jedności, dwóch, trzech i t. d. aż do 10 jako określone spostrzeżenia zmysłowe.[3])

Następnie polecam dzieciom, żeby na tych tablicach wyszukiwały przedmioty, oznaczające jedność, następnie podwójne, potrójne i t. d. Następnie polecam im to samo czynić na palcach, na ziarnkach grochu, kamykach lub

---

[2]) Dopiero od względnie niedawnych czasów stosuje się prawie już ogólnie zasada Pestalozzi'ego, żeby opierać nauczanie rachunku na spostrzeganiu zmysłowem (poglądzie).

[3]) Zdaje się, że ten środek unaoczniający na tym stopniu rozwoju dziecka jest przedwczesny. Zdaje się też, że pojęcie samej ilości w zakresie jednostek dziecko rozwija w sobie bardzo wcześnie bez uciekania się do podobnego środka sztucznego. Co innego już na stopniu właściwego nauczania: takie ćwiczenie, jako sprawdzenie, czy dziecko posiada podstawowe pojęcia, potrzebne do nauki rachunku, są nieodzowne.

innych rzeczach, które znajdują się pod ręką. Świadomość tych stosunków realnych odnawiać się będzie jeszcze codziennie setki i setki setek razy.

Wskazując tablicę sylabizowania, na której w widoczny sposób wyrazy podzielone są na zgłoski, zapytam: ile zgłosek ma ten wyraz? jak brzmi pierwsza zgłoska, druga, trzecia? i t. d. [4]) W ten sposób wdrażamy głęboko w umyśle dziecka formę pierwotną wszelkiego rachunku; skrócenia jej — liczby uświadamiają się zupełnie na tle realnych wyobrażeń, co daje rękojmię dalszego stopniowego postępu w nauce.

Nietylko osiąga się wielka korzyść przez to, że rachunek staje się podporą jasnych pojęć; nadto jeszcze uwierzyć nawet trudno, jaką łatwą staje się dla dzieci nauka rachunku, gdy ją rozwijamy na tle spostrzeżeń i wyobrażeń rzeczowych. [5])

Doświadczenie wskazuje wprost, że początki rachunku wydają się takiemi trudnemi dla dzieci tylko dlatego, że ten psychologicznie konieczny środek nie bywa stosowany w całej swej rozciągłości, w jakiej należy go stosować. Muszę też dlatego pomówić jeszcze trochę obszerniej o środkach metodycznych, które stosuję przy nauce rachunku. Oprócz wymienionych środków używamy tablicy sylabizowania do rachunku w ten sposób: ustawiamy na tej tablicy oddzielne tabliczki jako jedności i równocześnie z poznawaniem liter poczynamy uświadamianie stosunków liczbowych w umyśle dzieci. Stawiamy jedną tabliczkę osobno i zapytujemy dziecko, czy to dużo tabliczek? Dziecko odpowiada: Nie, tylko jedna. Następnie przystawiamy do tej tabliczki jeszcze jedną i zapytujemy: jeden a jeden — ile to jest? Dziecko odpowiada: jeden a jeden to dwa. Postępujemy dalej w tenże sposób, dokładając w początkach tylko po jednej, później po dwie, trzy tabliczki i t. d. Kiedy zaś dziecko zrozumie zupełnie skład liczbowy od jedności

[4]) A więc koncentracja w nauczaniu, do której obecnie tak gorąco dążymy.

[5]) Pestalozzi złożył dowody tej prawdy w własnej praktyce. Patrz przypisek 1.

do dziesięciu i wypowiada swobodnie i z łatwością rezultaty spostrzeżeń nad liczbami, ustawiamy tabliczki w tenże sposób, co poprzednio, jednakże zmieniamy pytanie, mówimy: jeśli masz dwie tabliczki, to ile razy masz jedną tabliczkę?

Dziecko patrzy, liczy i odpowiada dobrze: jeśli mam dwie tabliczki, to mam dwa razy jedną tabliczkę.

Gdy i to uświadomimy należycie, pytamy się przy tabliczkach: Ile razy jeden jest dwa? Ile razy jeden jest trzy? i t. d. Ile razy mieści się jeden w dwóch, jeden w trzech? i t. d. Dopiero gdy dziecko zaznajomi się dostatecznie z prostemi początkowemi formami dodawania, mnożenia i dzielenia, przystępujemy do początków odejmowania, przyczem postępujemy jak wyżej. Czynimy to mianowicie w ten sposób: Bierzemy z wyliczonych poprzednio dziesięciu tabliczek jedną, poczem zapytujemy: jeśli odejmiesz od dziesięciu jedną, ile pozostanie? Dziecko liczy, znajduje dziewięć i odpowiada: Jeśli się odejmie jedno od dziesięciu, to zostaje jeszcze dziewięć. Następnie zabieramy drugą tabliczkę i pytamy się: Dziewięć mniej jeden ile to jest? Dziecko liczy znowu, znajduje osiem i mówi: Dziewięć mniej jeden jest osiem. Tak postępujemy do ostatniej jednostki tabliczek. Można też unaocznić powyższe liczenie graficznie:

I II II II i t. d.
I III III III i t. d.
I IIII IIII IIII i t. d.

Ukończywszy zliczenie (dodawanie) jednego szeregu, przystępujemy do odliczania (odejmowania) oddzielnych liczb w tym stosunku i to w sposób następujący: Liczymy $1+2=3$, $2+5=7$ i t. d. do 21; odsuwamy następnie dwie tabliczki i pytamy: $21-2$? i t. d. do ostatniej tabliczki, którą zabieramy.

Uświadomienie pojęć „mniej" i „więcej" w rzeczach, wytworzone w umyśle dziecka przez stawianie mu przed oczami rzeczywistych, ruchomych przedmiotów realnych, wzmacnia się następnie przez tablice rachunkowe, które

raz jeszcze stawiają przed jego oczyma takie same szeregi stosunków liczbowych w kreskach i punktach. Tablice te stosujemy do liczenia rzeczy realnych w charakterze podręcznika, tak jak książkę sylabizowania do układania wyrazów na tablicy.

Przeszedłszy gruntownie taki kurs, dziecko z wielką łatwością odbywać będzie wszelkie kombinacje liczbowe w skróceniach matematycznych, t. j. bez unaoczniającego tła realnego. Przy takiej metodzie dziecko postępuje naprzód bez zboczeń, przeskoków, odgadywania i przeciążenia pamięci. Nie jest już ona zwykłą rutyną i sztuczką mechaniczną, lecz prawdziwą, prostą drogą do poznania.

Ponieważ powiększenie i zmniejszenie nie polega jedynie na pojęciu „mniej" lub „więcej" jedności, lecz także na dzieleniu jedności na części, istnieje jeszcze druga forma rachunku. Przy drugiej formie liczenia każda pojedyńcza jedność stanowi punkt wyjścia do nieskończonego dzielenia na cząstki jej całości.

Przy „mniej" i „więcej" liczba jeden jest punktem wyjścia wszelkiego liczenia; przy drugiej zaś formie liczenia potrzebna jest figura, któraby jej wyświadczała te same usługi, co liczba jeden pierwszej. Trzeba znaleźć figurę, która podzielna jest do nieskończoności, a która we wszystkich swych podziałach równa jest sobie. Potrzebna jest figura, któraby unaoczniała ułamki, jak liczba jeden stosunki liczb całkowitych.

Taką figurą może być tylko czworokąt równoboczny. Na tej to figurze unaocznić należy dziecku realnie podział jedności na części, czyli ułamki, w ich postępowem uszeregowaniu od ogólnego początku wszystkiego „mniej" czy „więcej", od liczby jeden, zarówno jak powiększenie lub zmniejszenie nie podzielonych jedności. Ułożyliśmy tablicę poglądową do ułamków, na której jest 11 szeregów, każdy zaś z nich składa się z dziesięciu czworoboków.

Czworoboki w pierwszym szeregu nie są podzielone, w drugim zaś podzielone są na dwie równe części, w trzecim na trzy i t. d. do dziesięciu.

Pierwsza tablica uzupełnia drugą. Czworoboki, które na pierwszej tablicy podzielone są na dwie części, tutaj podzielone są na 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18 części, te zaś w drugim szeregu na 3, 6, 9, 12 i t. d. części.

Abecadło spostrzegania i pomiarów zasadza się również na czworokącie równobocznym z dziesięciokrotnym podziałem, abecadło to więc łączy naukę o formie z nauką o liczbie, zawiera bowiem początki nietylko mierzenia, pisania i rysunku, ale i rachunku. Realne unaocznienie ułamków przez te tablice ułatwia wogóle niezmiernie naukę rachunku, zarówno z ułamkami, jak i liczbami całkowitemi. Doświadczenie okazało, że stosowanie środków, wskazanych przez moją metodę, przyśpiesza postęp w nauce o jakie lat cztery lub pięć.[6])

Nauka, prowadzona według mej metody, jest tylko ćwiczeniem rozumu, nie zaś obładowywaniem pamięci i rzemieślniczą rutyną; jako rezultat najjaśniejszych i najokreśleńszych spostrzeżeń, wiedzie ona w sposób pewny i łatwy do prawdy.[7])

---

[6]) Środki te unaoczniające opracował ostatecznie Schmidt, były uczeń, następnie współpracownik Pestalozzi'ego.

[7]) Istotnie tak.

IX.

List dziewiąty.[1])

Przyjacielu! Gdy obecnie spojrzę wstecz i zapytam, co właściwie zdziałałem, to widzę, co następuje: uznając pogląd (spostrzeżenie zmysłowe i wyobrażenie rzeczowe) za nieodzowną podwalinę wszelakiego poznania, uczyniłem go najwyższą zasadą podstawową wszelkiego nauczania i wykazałem konieczność kształcenia rodu ludzkiego zgodnie z prawami natury.

Widzę też, że całe nauczanie oparłem na słowie, formie i liczbie, oraz wskazałem postępowanie metodyczne, zgodne z działaniem przyrody. Widzę też wreszcie, że stworzyłem harmonję między trzema podstawowemi celami poznania

[1]) Pestalozzi całą swą teorję pedagogiczną opiera na zasadzie, że wszelakie nauczanie opierać się winno na podstawie postrzeżeń zmysłowych i powstałych z nich wyobrażeń. Nie on pierwszy ją głosił. Czynił to wielki pedagog słowiański z XVII wieku Komeński, czyniono to i przed Komeńskim, po nim a przed Pestalozzim, czyniono i za Pestalozzi'ego. Ale większa część tych pedagogów rozumiała poglądowość tylko jako ułatwienie w nauczaniu. Komeński pojmował wprawdzie istotę spostrzegania zmysłowego w wychowaniu szerzej i głębiej od innych, nie tak jednak głęboko i szeroko, jak Pestalozzi. Wielki pedagog szwajcarski pojmuje spostrzeganie nietylko jako odbieranie wrażeń zmysłowych zewnętrznych, ale też jako proces wewnętrzny, jako spostrzeganie objawów własnej swej duszy. Dla niego spostrzeganie nie jest tylko czynnikiem dydaktycznym, lecz i moralnym.

Pestalozzi był człowiekiem idei społecznej, uczucia, czynu, ale nie był filozofem, ani historykiem. Stąd pochodzą niektóre poglądy, wyrażone w liście IX.

w dziedzinie nauczania; przez co nauczanie stało się wszechstronniejszem i pełniejszem, zgodnem z naturą ludzką i zbliżonem do naturalnego rozwoju rodu ludzkiego.[2]) Gdym to czynił, a nie mogłem inaczej, przekonałem się jednocześnie, że dzisiejszy system publicznego oświecenia ludowego w naszej części świata bynajmniej nie uznaje poglądu zmysłowego za naczelną i główną zasadę nauczania, — że nie uwzględnia zupełnie tej prapierwotnej formy kształcenia się naszego rodu, jedynie zgodnej z naszą naturą, — że natomiast istotę wszelakiej nauki poświęca gmatwaninie odosobnionych oddzielnych nauk, a napychaniem umysłów odłamkami prawdy zabija samą prawdę i siłę samodzielną w rodzie ludzkim. Przekonałem się, że ten system oświecenia poszczególne swoje środki opiera nie na zasadach elementarnych, ani też formach elementarnych, — że przez zaniedbanie poglądu zmysłowego, tej koniecznej podstawy wszelakiego poznania, i zastępując go odłamkami wiedzy, sam sobie uniemożliwił dopięcie celu nauczania, jakim są jasne pojęcie i wyobrażenie. W Europie na dziesięciu ludzi dziewięciu pada ofiarą takiego nauczania. Taki stan rzeczy wydawał mi się przy pierwszem rozpatrywaniu tej sprawy niezrozumiałym, ale pojąłem wkońcu, że daje się on wytłumaczyć na podstawie historycznej i psychologicznej.

Nie mogło stać się inaczej. Europa z jednej strony wzniosła się do olbrzymiej wyżyny w oddzielnych gałęziach sztuki i wiedzy, z drugiej jednak strony utraciła fundamenty naturalne rozwoju kulturalnego ludzkości.

Z jednej strony żadna część świata nie stanęła jeszcze tak wysoko, z drugiej zaś żadna nie upadła tak nisko, jak Europa. Nasza część świata złotą głową specjalnej wiedzy

[2]) Mistyczna trójca dydaktyczna: kształt, liczba i słowo, wyraża dążenie Pestalozzi'ego do wynalezienia wspólnej podstawy nauczania elementarnego. Gdy minął pierwszy zapał, który ogarnął go po tem „odkryciu", zapatrywał się na nie już krytyczniej. Widział on już sam, że „trójca dydaktyczna" nie obejmuje bynajmniej całego zakresu środków i celów nauczania.

i sztuki, jak posąg proroka, sięga obłoków; ale oświata ludu, która stanowić winna jej podporę, to najnędzniejsze, najkruchsze, najnikczemniejsze błoto.

Tę zabójczą dla ducha ludzkiego dysproporcję zalet sfery górnej i nędzy sfery dolnej wywołał wynalazek druku, stanowi on bowiem początek nienaturalnego stanu naszej kultury. Nowe a ogromne ułatwienie w nabywaniu wiedzy wyrazowej zdumiewało naszą część świata tak, że dostała zawrotu głowy i wpadła w jakiś obłęd wiary we wszelaką szarlatanerję. W pierwszych pokoleniach po wynalazku druku było to jak najzupełniej zrozumiałe; to jednak, że Europa po tylu stuleciach trwa jeszcze w tym obłędzie i wzrasta w nim jeszcze, choruje ciężko, a nic o tem nie wie, to nie mogło się zdarzyć w żadnej innej części świata, tylko jedynie w naszej. Albowiem działały u nas jeszcze inne okoliczności — różne systemy, jak oto: kapucyński, feudalny, jezuicki i gabinetowy.[3]) Te to wpływy tłumaczą wszystko; w takich warunkach nie mogło powstać lepsze nauczanie ludowe, niż to, które istnieje. Mając na względzie te uboczne wpływy, nietrudno zrozumieć, dlaczego możliwie ograniczano działalność i sprawność pięciu zmysłów; rozwijano tylko jeden zmysł — wzrok, ale tylko wyłącznie na literach; litery miały stanowić jedyną drogę do poznania; powstały oczy książkowe i pojawili się ludzie książkowi. Reformacja ukończyła dzieło rozpoczęte przez wynalazek druku. Wbrew duchowi, który ją stworzył, reformacja nietylko nie oswobodziła umysłów ludzkich od przeżytków mnisich i feudalnych, ale zapełniła je jeszcze doszczętnie abstrakcjami katechizmowemi, przez co wzrósł jeszcze potężniej obłęd książkowy; dążono do prawdy, miłości i wiary, w istocie jednak rzeczy wytworzono jeszcze więcej fałszu, nienawiści i niewiary.[4])

Jak potok rozhukany w szalonym rozpędzie, natrafiwszy na zaporę w postaci góry, przybiera inny kierunek

[3]) Wpływy kościelne, społeczne i państwowe.

[4]) Jest dużo słuszności w poglądzie Pestalozzi'ego na reformację. A był Pestalozzi protestantem i człowiekiem głęboko religijnym.

i szerzy coraz większe spustoszenie, z roku na rok, od pokolenia do pokolenia ludzkiego, tak i kultura ludowa europejska, pod wpływem połączenia tych dwóch wielkich faktów dziejowych i ich skutków, opuściwszy równe i pewne łożysko spostrzegania zmysłowego, przybrała nowy kierunek, nie oparty na niczem realnem, chwiejny i niszczący ducha długiego szeregu pokoleń: aż wkońcu, po upływie wielu stuleci, cała wiedza nasza stała się bezmyślnem mieleniem językiem, a i wiara stała się gadatliwą niewiarą. Zatraciliśmy mądrość, miłość i wiarę i zagrzęźliśmy w przesądach. Nie mogło stać się inaczej, gdyż wyzuliśmy się z jedynie pewnego środka poznania. Złocona głowa blagi musiała stanąć na takiem oparciu, na jakiem stoi obecnie.

Bez wytwarzania jasnych pojęć i wyobrażeń oświata ludu jest niemożliwa. Najlepsze nawet z dzisiejszych tak licznych podręczników do arytmetyki i gramatyki nie są oparte na spostrzeganiu zmysłowem. Słowo i liczba, te najważniejsze obok formy przedmioty poznania naszego, pozbawione są tej koniecznej podstawy wiedzy.

Musieliśmy więc błądzić i za sztuczkami gonić i zatracić ostatecznie naturalne pojęcie o słowie i liczbie. Straciliśmy z oka przyrodę, brnęliśmy w fałszu i głupocie; staliśmy się nędznymi gadułami i kreaturami książkowemi.[5])

Nawet wiadomości na spostrzeganiu zmysłowem oparte, należące do zakresu naszego powołania i zawodu, którego nam mimo wszystko wydrzeć nie było można, stały się odosobnionemi, a przez to jednostronnemi, ułudnemi egoistycznemi i antyliberalnemi. Musieliśmy, nie mogliśmy inaczej przy takim stanie rzeczy, stać się czułymi względem każdej prawdy, która znajdowała się poza kręgiem naszych

[5]) Jak religijnym był Pestalozzi, dowiemy się z ostatnich kart naszej książki. Nie występował on przeciw religji, lecz przeciw dogmatyzmowi i czczej gadaninie katechizmowej. Tak samo, dążąc do powszechnej oświaty, wspólnej wszystkim warstwom narodu i wszystkim narodom ziemi, do udoskonalenia ludzkości przez oświatę, jednocześnie piętnuje naukę, jako „papierową“ i „gadulstwo“.

spostrzeżeń zmysłowych, i obruszać się na wszystko, cokolwiek niezgodne jest z tem jednostronnem, antyliberalnem zapatrywaniem; musieliśmy, nie mogliśmy inaczej przy takim stanie rzeczy, od pokolenia do pokolenia tonąć coraz głębiej w zwyrodnieniu, niewoli, pysze, egoiźmie i gwałtach.[6])

Tak, kochany Gessnerze! w ten tylko sposób jedynie wytłumaczyć sobie możemy, dlaczego w ciągu ubiegłego stulecia grzęźliśmy wciąż głębiej w zwyrodnieniu i pysze, a w ostatniej jego ćwierci wpadliśmy w szał i wściekłość i pychę; prawdę i sprawiedliwość czyniliśmy igraszką ślepych naszych instynktów i zatruwali sami siebie; pogrążyliśmy się w sankjulotyźmie, którego koniecznym skutkiem był zanik wszelkich czystych uczuć naturalnych; zamarły wszelkie dążności humanitarne; rządy stały się nieludzkiemi, upadły wprawdzie niektóre niehumanitarne urządzenia, ale niestety! nie na korzyść ludzkości.

Tak to, przyjacielu, zapatruję się na ostatnie wydarzenia. Tak samo tłumaczę sobie zarządzenia i Robespierra i Pitta; tak zachowanie się rad i tak zachowanie się ludu. Będę też wciąż powtarzał, że luki i braki w nauczaniu ludowem sprawiły istniejący stan rzeczy; zaradzić złemu może tylko uznanie prawdy, że poznanie opierać się winno na spostrzeganiu zmysłowem.[7])

---

[6]) Pestalozzi tak jest przejęty ideą wychowania, opartą na spostrzeganiu zmysłowem, że wszystkie klęski ludzkości przypisuje niestosowaniu się do tej idei.

[7]) Pestalozzi zestawia Robespierra i Pitta w tem znaczeniu, że rewolucjonista francuski burzył, mąż stanu angielski budował; pierwszy budzi jego odrazę, drugi nie zadowalnia. Pestalozzi zupełnie nie rozumie głębokich, daleko wstecz sięgających przyczyn wielkiej rewolucji, zdaje się nie widzieć nic, tylko brak oświaty powszechnej.

X.

List dziesiąty.

Przyjacielu! Należy jednak rozróżniać spostrzeganie naturalne, które służy za punkt wyjścia dla nauczania, i sztukę spostrzegania, która jest nauką stosunków wszelkich form. Pierwsze, jako ogólna podwalina wszystkich trzech środków elementarnych nauczania, wyprzedza o wiele sztukę spostrzegania, jako też sztukę rachunku i mowy.

Spostrzeganie naturalne, rozważane osobno i w przeciwstawieniu do sztuki spostrzegania, nie jest niczem innem, jak tylko samem stawaniem przedmiotów zewnętrznych przed zmysłami i samem rozbudzeniem się świadomości wrażenia, jakie one wywierają.[1])

Od niego przyroda rozpoczyna wszelkie nauczanie; pobiera je niemowlę, udziela mu go matka. Sztuka nic nie uczyniła, żeby dotrzymać kroku przyrodzie, nie widziała ona przed sobą najpiękniejszego widoku, jaki być może — matki, która dziecię swe uczy patrzeć na świat, nie uczyniła też nic, coby przywiązało lud do tego widoku.

Kochany Gessnerze, przepiszę dla Ciebie słowa, które napisałem rok temu w tym przedmiocie: „Od chwili, kiedy matka przytula do siebie dziecię, trzymając na ręku, uczy je ona, podając badaniu jego zmysłów to, co przyroda stawia mu przed oczy w rozproszeniu i pomieszaniu oraz zdaleka, czyniąc w ten sposób spostrzeganie, a przez to i poznanie, łatwiejszem i milszem dla niego.[2])

---

[1]) Ważne.

[2]) Wrażenia spostrzegania zmysłowego łączy Pestalozzi z uczuciowością.

„Bezsilna, niewykształcona, podległa przyrodzie, bez kierunku i pomocy matka w swej niewinności nie wie, co czyni; ona nie chce uczyć, chce tylko uspokoić swe dziecię, chce je zająć. A mimo to naśladuje ona działanie przyrody w najczystszej jego prostocie, nie wiedząc, co przyroda przez nią czyni; a czyni ona przez nią wiele. Matka w ten sposób otwiera przed dzieckiem świat; przygotowuje je do władania swemi zmysłami, przyczyniając się do wczesnego rozwoju jego uwagi i zdolności spostrzegania.[3]) Gdyby korzystano z mądrych wskazań natury, gdyby kojarzono z tym naturalnym przebiegiem wychowania to, co z nim skojarzyć można, to przez pomocną sztukę umożliwianoby sercom matek kierowanie starszemi dziećmi z całą świadomością, a już nietylko ze ślepego naturalnego popędu, jak z młodszemi; gdyby skorzystano w tymże celu z serca ojca, by rozwijał w dziecku swojem wrodzone jego uzdolnienia i kierował niemi odpowiednio, by nabyło wcześnie umiejętności potrzebnych mu w życiu, jak łatwo byłoby wtedy, mimo wszelkich nieprzyjaznych warunków bytu i wszelakiego zła nieprzyjaznych czasów, zapewnić rodowi ludzkiemu ciche, spokojne i zadowolone z siebie życie.

„Boże! Ileżby zyskano w ten sposób dla ludzkości! Ale nie dorównywamy pod tym względem nawet kobiecie w Appenzellu, która już w pierwszych tygodniach życia swego dziecka zawiesza nad jego kołyską dużego papierowego ptaka o wielu barwach; a jest to właśnie punkt, od którego sztuka wychowania winna rozpoczynać ustalanie w świadomości dzieci jasnych wyobrażeń“.[4])

„Kochany przyjacielu! Kto widział, jak dwutygodniowe lub trzytygodniowe dziecię wyciąga rączki i nóżki ku temu ptakowi, a następnie pomyślał, jakby to łatwo przyszło wychowaniu w umyśle dziecka wytworzyć podwalinę spostrzegania zmysłowego wszelakich przedmiotów natury i sztuki przez szereg takich unaocznień zmysłowych, którą

[3]) Matka i przyroda, jako mistrzynie w wychowaniu dziecka.

[4]) Patrz List IX przypisek 1.

to podwalinę możnaby stopniowo różnemi sposobami coraz to dokładniej określać i coraz to dalej rozszerzać, — kto to wszystko pomyśli i następnie nie czuje, cośmy utracili przez gotycko-mniszą rutynę w wychowaniu, która już nam samym obrzydła i dlatego już kuleć poczyna, zaiste, tego już nic nie wzruszy.[5])

Dla mnie ptak apencelski jest taką świętością, jaką był dla Egipcjanina byk; starałem się więc usilnie o to, by zaczynać nauczanie od punktu, z którego wychodzi kobieta apencelska. Idę dalej jeszcze. Ani przy pierwszym punkcie wyjścia w nauczaniu, ani przy całym następującym po nim szeregu środków poznania nie pozostawiam nic przypadkowi, cokolwiek okoliczności i miłość macierzyńska podsuwają zmysłom małego dziecka; uczyniłem wszystko, co tylko możliwe, w podawaniu zmysłom dziecka już w najwcześniejszym wieku tego, co jest najważniejsze we wszelkiem poznaniu zmysłowem, z pominięciem tylko tego, co jest przypadkowe; starałem się usilnie utrwalić w jego świadomości wywołane w ten sposób wrażenie. Pierwszy kurs „Księgi matek" nie jest niczem innem, jak tylko próbą podniesienia spostrzegania do wyżyn sztuki i doprowadzenia dzieci do jak najszerszej świadomości w trzech przedmiotach elementarnych poznania: w formie, liczbie i słowie, które następnie gruntowniej opracowane stanowić mają podwalinę ich późniejszej wiedzy.[6])

Książka ta stanowić ma nietylko jak najdokładniejsze unaocznienie najważniejszych przedmiotów naszego poznania, lecz zawierać także materjał do formowania szeregów bez luk tych przedmiotów, które nadają się do wzbudzenia w dzieciach poczucia ich wielostronnego związku i ich wielostronnych podobieństw między sobą.

---

[5]) Wyciąganie rączek i nóżek, jako objaw uwagi spostrzegania wzrokowego, nie występuje jeszcze u dwutygodniowego lub trzytygodniowego dziecka.

Gotycko-mnisze wychowanie = przeżytki średniowieczne i dogmatyzm religijny.

[6]) Według Pestalozzi'ego nauczanie rozpoczynać się winno od chwili urodzenia się dziecka.

Pod tym względem książka sylabizowania wyświadcza te same usługi, co „Księga matek". Proste nasuwanie uchu głosów i samo pobudzanie ich świadomości przez słuch jest dla dziecka tak samo spostrzeganiem zmysłowem, jak proste stawianie rzeczy przed oczyma i samo pobudzanie świadomości przez ich oddziaływanie na wzrok. Mając to na względzie, ułożyłem książkę zgłoskowania w ten sposób, że pierwszy jej kurs jest tylko unaocznieniem, — a znaczy to, że staram się o to, żeby pod zmysł słuchu u dziecka podpadały te głosy, które później stanowić mają podstawę jego znajomości mowy, i utrwaliły się na zawsze w jego świadomości, a to w tymże czasie, kiedy przez Księgę matek pod zmysł wzroku poddaję przedmioty widzialne, które stanowić mają podwalinę jego późniejszej wiedzy. Ta sama zasada, która polega na tem, żeby spostrzeganie zmysłowe podnieść do wyżyny sztuki, znajduje również zastosowanie przy trzecim środku naszego poznania.

Także i liczba sama przez się, bez spostrzegania zmysłowego jest dla naszego ducha tylko złudnym blaskiem wyobrażenia, które nasza wyobraźnia wprawdzie przyjmuje, ale rozum nasz nie może uświadomić sobie jako prawdy.[7])

Trzeba, żeby dziecko poznało wewnętrzną istotę każdej formy, w której występować mogą stosunki liczbowe, jedną z tych form ujęło okiem, jako podstawę jasnego uświadomienia ich w sobie mniej lub więcej.

Dlatego już w Księdze matek unaoczniałem małemu dziecku dziesięć pierwszych liczb jako palce, pazury, liście, kropki, następnie także jako trójkąt, czworokąt, ośmiokąt i t. d.

Uczyniwszy w ten sposób we wszystkich trzech przedmiotach pierwotne spostrzeganie absolutną podstawą wszelakiego poznania zmysłowego, przystępuję następnie do sztuki spostrzegania, t. j. do sposobu rozpatrywania przedmiotów spostrzegania, jako przedmiotów mego sądu.

Zapoznawszy dziecię w Księdze matek z najróżnorodniejszem spostrzeganiem rzeczy (poglądem rzeczy) i ich

[7]) Ważne.

nazwami, prowadzę je tą drogą z uwzględnieniem pierwszego środka naszego poznania, t. j. formy, do Abecadła spostrzegania. Zapomocą niego ma się ono nauczyć zdawania sobie sprawy z przedmiotów, które przyjęło już do swej wiadomości w Księdze matek, ale jeszcze niewyraźnie. Książka ta ma na celu doprowadzenie dziecka w zakresie form wszelkich rzeczy do jasnych pojęć w stosunku ich zawartości do czworokąta równobocznego, ażeby w ten sposób wynaleźć cały szereg środków do dojścia od niejasnych wyobrażeń do jasnych pojęć w całym obszarze tej gałęzi wiedzy. Co się tyczy drugiego środka pierwotnego naszego poznania, kroczę znowu tą samą drogą.[8])

Po usiłowaniach moich zaszczepienia w świadomości dziecka przez Księgę matek, już w najwcześniejszym jego wieku, wyobrażeń dziesięciu liczb podstawowych staram się obecnie zaznajomić je bliżej z pojęciem *mniej* lub *więcej* przez stopniowe zestawienie jednej jedności z drugą, przez unaocznienie natury dwóch, trzech i t. d. Tak więc najpierw wszystkie punkty początkowe wszelakiego rodzaju rachunku unaoczniam dzieciom jak najdokładniej, a jednocześnie wdrażam i utrwalam na stałe wyrażenia, oblekające te pojęcia. W ten sposób początki sztuki rachunku ujmuję w szeregi, które od pierwszych swych początkowych punktów są tylko psychologicznie pewnem kroczeniem naprzód, bez luk, głęboko wdrożonych sądów spostrzeżeniowych, z małym dodatkiem nowego spostrzeżenia, z przejściem tylko od 1 do 2, od 2 do 3 i t. d.

Przez doświadczenie wspartym wynikiem takiego postępowania jest to, że jeśli dzieci pojmują najzupełniej początki jakiegokolwiek rodzaju rachunku, to mogą kroczyć dalej w tenże sposób bez niczyjej pomocy i dopóty postępować dalej, dopóki uszeregowanie to z natury swojej prowadzić można.

Taki sposób nauczania czyni dzieciom podstawy każdego przedmiotu tak zrozumiałemi, że na każdym stopniu

[8]) Pestalozzi powtarza, co już powiedział w listach VII i VIII.

swej nauki przyswajają je sobie tyle nawet, że mogą w zakresie tego, czego same się nauczyły, uczyć dzieci młodsze.

Najważniejszem z tego, co czynię dla uproszczenia i unaocznienia nauki liczb, jest to: nietylko ustalam trwale w świadomości dziecka stosunki liczbowe przez środki unaoczniające, lecz także łączę wyniki spostrzegania z wynikami nauki o wielkościach i czworokąt równoboczny czynię wspólnym środkiem sztuki spostrzegania i sztuki rachunków.

Trzeci środek naszego poznania, mowa, nadaje się do jak najszerszego zastosowania moich zasad.

Jeśli z jednej strony znajomość formy i liczby ma poprzedzać znajomość mowy, ta ostatnia ma w części wypływać z dwóch pierwszych, to z drugiej jednak strony postęp w sztuce mowy jest szybszy, niż w sztuce spostrzegania i w sztuce rachunku. Właściwie tylko naturalne spostrzeganie formy i liczby poprzedza zdolność mówienia, natomiast sztuka spostrzegania i sztuka rachunku występują dopiero po sztuce mówienia.[9]) Charakterystyczna cecha naszej odrębnej i wyższej natury, mowa artykułowana rozwija się stopniowo z uzdolnienia do wydawania głosu; stopniowo rozwijany głos staje się wyrazem, stopniowo zaś rozwijane wyrazy — mową.

Przyrodzie trzeba było lat tysięcy do wytworzenia dla rodu ludzkiego zupełnie już doskonałej mowy, my zaś wyuczamy się obecnie tej sztuki w przeciągu niewielu miesięcy. Mimo to winniśmy przy uczeniu dzieci mowy iść tą samą drogą, którą kroczyła przyroda, jako nauczycielka ludzkości.[10]) A bezspornie jej punktem wyjścia było spostrzeganie zmysłowe (pogląd na rzecz).

---

[9]) Pestalozzi rozróżnia spostrzeganie naturalne i sztuczne. Przez pierwsze rozumie podnietę zewnętrzną przypadkową, przez drugie — wrażenie, wywołane przez podnietę zewnętrzną, nasuniętą celowo przez wychowawcę.

[10]) Dziecko ma się rozwijać tą samą drogą, którą przeszła ludzkość, tylko krótszą. Zasada prowadzi Pestalozzi'ego na manowce, jest przyczyną niefortunnej jego teorji w nauczaniu języka.

Najprostszy już głos, który wydawał człowiek dla oznaczenia wrażenia na widok jakiego przedmiotu, był wyrazem spostrzegania zmysłowego. Mowa rodu ludzkiego przez czas długi była tylko możnością wydawania głosów w połączeniu z mimiką; była ona naśladowaniem głosów, wydawanych przez ożywioną i martwą przyrodę. Od mimiki i uzdolnienia w wydawaniu głosów przeszła do hieroglifów i oddzielnych wyrazów, a przez czas długi nadawała rzeczom osobnym nazwy osobne. [11])

Pierwsza księga Mojżesza świetnie przedstawia ten pierwotny stan człowieczeństwa. „Pan Bóg przywiódł do Adama wszystkie zwierzęta ziemi i wszystkie ptaki pod sklepieniem niebios, żeby na nie spoglądał i nazywał je. I Adam każdemu zwierzęciu nadał nazwę".

Od tego punktu mowa kroczyła stopniowo naprzód. Obejmowała ona zrazu spostrzeżenia nad najwięcej wpadającemi w oczy różnicami w cechach przedmiotów, którym nadała nazwę; następnie wynajdywała nazwy własności, a wraz z niemi nadawała też nazwy różnicom w czynnościach i siłach przedmiotów. Daleko później nauczono się nadawania jednemu wyrazowi kilku znaczeń, mianowicie zaś wyrażania jasno jedności, wielości, wielkości, kształtów, liczby przedmiotów, stosownie do czasu i przestrzeni, zapomocą odpowiednich zmian w formie wyrazów.

We wszystkich okresach mowa była dla rodu ludzkiego środkiem sztucznym intuicyjnego wyrażania zapomocą głosu, stopniowego rozwoju w świadomem spostrzeganiu i wdrażania w umysł rezultatu tego spostrzegania. Nauka mowy jest zatem według swej natury jedynie zbieraniem środków psychologicznych do wyrażania swoich uczuć i myśli. Jest ona dążeniem do uczynienia trwałem i możliwem, do reprodukcji tego, co inaczej byłoby tylko chwilowem i niemożliwem do udzielania innym.

[11]) Dlatego, według Pestalozzi'ego, dziecko ma poznać i przyswoić sobie długie szeregi wyrazów, zanim zrozumieć może zdanie. Ale właściwie ten oddzielny wyraz jest już zdaniem dla dziecka.

Sztuczne nauczanie mowy winno być zgodne z naturalnym przebiegiem w przyswajaniu mowy. Zatem musi ono opierać się na spostrzeganiu naturalnem, musi uczynić zbyteczną mimikę przez sztukę spostrzegania i naukę liczb; naśladowanie głosów ożywionej i nieożywionej przyrody zastępujemy szeregami głosów sztucznych; następnie przechodzimy od nauki o głosach, czyli raczej od ogólnych ćwiczeń narządów mowy w wydawaniu głosów, do nauki o wyrazach, czyli nomenklatury, a od niej do nauki języka, t. j. do zmian gramatycznych i składania wyrazów; w tem stopniowaniu nauczanie winno jednak postępować zawsze tym wolnym krokiem naprzód, który nadaje przyroda rozwojowi ludzkości w stopniowem przyswajaniu mowy. Atoli zachodzi pytanie: w jaki sposób dotrzymałem kroku przyrodzie w trzech okresach tworzenia się mowy, stosując jej zarządzenia do nauki głosów, nauki wyrazów i nauki mowy, i jak zastosowałem formy moich środków nauczania w tych działach do wymienionych okresów naturalnych? Nauce głosów zakreśliłem możliwie obszerne pole przez trzymanie się głównie samogłosek, jako najistotniejszych pierwiastków głosowych, dodając do nich tylko spółgłoski przed niemi lub po nich. Postępowanie to umożliwia wdrażanie w świadomość dziecięcia w kołysce całych szeregów głosów. Dokonałem tego, że niemowlę już uchem przyswaja sobie głosy, które będzie wymawiało, a później jeszcze czytało; w ten sposób wrażenia słuchowe poprzedzają wzrokowe, jak to w tym razie być winno.[12]) Ułatwiam nadzwyczajnie naukę wydawania głosów przez uszeregowanie głosów w mojej książce w ten sposób, że każdy następny jest możliwie podobny do poprzedniego i prawie zawsze różni się dodaniem tylko jednej litery.

Od doskonałej umiejętności głoskowania przystępuję do nauki wyrazów, do nomenklatury, i w pierwszej książce do czytania podaję dziecku wyrazy znowu w szeregach,

[12]) Tak zw. „gaworzenie“ dowodzi, że niemowlę ćwiczy się bezwiednie w wydawaniu oddzielnych głosów.

które, dzięki najściślejszemu ustopniowaniu na podstawie podobieństwa, naukę czytania czynią miłą i łatwą igraszką. Nadto „Księga matek" dostarcza obfitego materjału poglądowego kształceniu umiejętności mowy dziecka, oraz unaocznieniu wyrazów.

Niezmierzony zakres wiadomości, opartych na spostrzeganiu zmysłowem, napływających do świadomości dziecka w najwcześniejszym jego wieku, jest w tej książce uszeregowany psychologicznie i skoncentrowany z uwzględnieniem pełnego doniosłości prawa natury, mocą którego dziecko łatwiej przyswaja sobie to, co mu jest bliższe, niż to, co dalsze, oraz z zastosowaniem nader ważnej zasady w nauczaniu, zalecającej zajmowanie dzieci więcej stałemi gatunkowemi, niż zmiennemi, przypadkowemi cechami przedmiotów.

Koncentracja i uszeregowanie psychologiczne przedmiotów sprawiają w tej książce, że dziecko łatwo orjentuje się w nieskończenie wielkiej dziedzinie mowy i spostrzeżeń zmysłowych.

Niezliczone są tylko same oddzielne przedmioty przyrody, ale zasadnicze ich cechy nie są niezliczone; można zatem łatwo udostępnić dzieciom przegląd rzeczy, porządkując je według tych cech.

Na takiejże podstawie buduję naukę języka. Moja gramatyka nie jest niczem innem, jak tylko uszeregowaniem środków, które mają uzdolnić dziecko do swobodnego i ścisłego wyrażania się w czasie i liczbie o każdej rzeczy, oraz do umiejętnego zastosowania tego, czego się nauczyło.

Posiłkowałem się też w tym celu sztuką pisania, o ile ją można uważać za naukę języka, i wogóle usiłowałem spożytkować do tego celu wszystkie środki, które wskazywała mi przyroda i doświadczenie, jako nadające się do unaocznienia pojęć. Doświadczenia empiryczne, które czyniłem w tej dziedzinie, przekonały mnie najoczywiściej, że nasze mnisze nauczanie przez zaniedbanie wszelkiej psychologji nietylko nas oddala od ostatecznego celu nauczania we

wszystkich jego działach, lecz pozbawia nas także tych środków, których użycza nam sama przyroda gwoli unaocznieniu naszych pojęć.

Przyjacielu! Trudno uwierzyć, w jaką otchłań nędzy duchowej pogrąża to mnisze nauczanie wszelką siłę realną w naszej części świata. Oślepia i ogłusza nas urok potoku słów, tak że nie czujemy, jak wypadają nam z rąk właściwe środki poznania drogą naturalnego spostrzegania i unaocznienia pojęć i pozostają nam miasto zdrowych pojęć gołosłowne ich liczmany. Powtarzam raz jeszcze: liczne szkoły publiczne nietylko nic nam nie dają, ale tępią w nas to, co ludzkość mieć może bez szkół, co każdy dziki posiada w takim stopniu, o jakim nawet wyobrażenia nie mamy. Jest to prawda, której nie można zastosować trafniej do żadnej części świata, niż do naszej, i do żadnej epoki lepiej, niż do naszej.

Dla człowieka, którego sztuczki mnisze uczyniły błazeńskim gadułą, dla tego prawda jest mniej dostępna, niż dla dzikiego, utraca on najzupełniej zdolność korzystania ze wskazówek, które daje nam przyroda gwoli unaocznieniu naszych pojęć. Nabyłem ostatecznie przeświadczenia, że należy nasz ogólnie europejski wóz szkolny nietylko pchnąć silniej, ale skierować go na zupełnie inną drogę.

Należy wyrwać z korzeniem rozpanoszone w szkole bezmyślne gadulstwo i mielenie językiem napróżno, zanim popchniemy nauczanie na nowe tory. Ostre to słowa! A przytem myślę sobie: Kto też mnie posłucha? Jak najmocniej jestem przekonany, że w nauczaniu elementarnem wszelkie reformy połowiczne nie mają sensu; dlatego żądam, żeby wyrzucono na śmiecie wszystkie te podręczniki dla niego przeznaczone, któreby zawierały choć jeden wiersz, napisany w tem przypuszczeniu, że dziecko umie mówić, zanim rozpocznie naukę języka.

A ponieważ wszystkie podręczniki w doborze wyrazów i układzie zdań najwidoczniej przeznaczone są dla osób, rozporządzających już ogromnym zapasem pojęciowym

i słownikowym; więc, gdyby to ode mnie zależało, opustoszałyby bibljoteki szkolne; inaczej bowiem musiałbym się wyrzec sprowadzenia nauki języka na tory właściwe.

Kochany przyjacielu! Ogólnie wiadomo, że w pierwszych okresach swego rozwoju ród ludzki nie znał różnych sztucznych, zawikłanych kombinacyj językowych, nie zna ich dzisiejszy dziki, nie rozumie ich też dziecko. Dziecko tylko przez odpowiednie ćwiczenia mowy, przy najprostszym doborze wyrazów i najprostszym składzie wyrazów może dojść stopniowo do zrozumienia wyrazów i zdań zawikłanych. Dlatego w początkowych ćwiczeniach językowych pomijam wiedzę książkową i wszelkie poznanie, które zdobyć można tylko na podstawie zupełnie już doskonałej znajomości mowy; chodzi o to, żeby dziecko samo zbadało elementy języka i przyswajało sobie mowę literacką w takimże porządku i ustopniowaniu, jak ludzkość w naturalnym swym rozwoju.

Kochany przyjacielu! Czy i w tym wypadku nie znajdę uznania u ludzi? Czyż znowu znajdę tylko niewielu, którzy poprą moje usiłowania? Tak, wiem: długo jeszcze, długo będzie niewielu takich, którzy przyznają mi słuszność w twierdzeniu, że czczych słów i pustych frazesów nie można uczynić podwaliną kształcenia ducha ludzkiego.

Przyczyny takiego stanu rzeczy są różne i głębokie. Urok, jaki na nas sprawia mielenie pustych słów, wypływa nietylko z bezmyślności, ale też jest cechą t. zw. dobrego tonu, wymagającego wszystkowiedztwa, jako też cechą zawodową, jest bowiem źródłem zarobku dla tysiąca tysięcy osób, jako tumanienie ludzi. Niełatwo mi więc przyjdzie znaleźć sojuszników. Ale nie zważam na to i mimo wszystko mówię: wszelka nauka dyktowana, objaśniana i analizowana przez ludzi, którzy nie nauczyli się mówić i myśleć zgodnie z naturą, — wszelka nauka, której definicje w duszy dziecka pojawiać się mają bez uprzedniego przygotowania, jako deus ex machina, czy też raczej które, wzorem teatralnych suflerów, pakujemy gwałtem przez ucho do umysłu

dziecka, — wszelka taka nauka jest komedją, parodją kształcenia ludzi.[13])

Pozostawiając siły podstawowe ducha w uśpieniu i zaszczepiając tym uśpionym siłom słowa, tworzymy rozmarzonych śpiochów, którzy miewają sny tem nienaturalniejsze, im szumniejsze były słowa, szeptane im do ucha; śpią, a pewni są, że czuwają; ale czuwający, którzy ich otaczają, rozumieją niesłuszność ich pretensyj, a najwięcej widzący pośród tych czuwających uważają ich za lunatyków w dosłownem znaczeniu tego słowa. Proces naturalny rozwoju ludzkości jest niezmienny. Istnieje w tym względzie i może istnieć tylko jedna metoda. Nie może być dwóch metod dobrych. Jedna jest tylko dobra, — a jest nią ta, która w zupełności opiera się na odwiecznych prawach przyrody; złych zaś metod jest bezliku, — nieodpowiedniość ich wzrasta w miarę, jak się oddalają od praw przyrody, zmniejsza się zaś w miarę, jak się zbliżają do przestrzegania tych praw. Wiem dobrze, że ta jedynie dobra metoda nie znajduje się w mojem ręku, ani też niczyjem i że my wszyscy tylko zbliżać się możemy do jedynie dobrej.[14])

Dążenie do możliwie wielkiego udoskonalenia, do niedoścignionego wzoru, przekazanego nam przez przyrodę, wspólne być winno tym wszystkim, którzy kształcenie człowieka opierać pragną na prawdzie, aby zadowolnić potrzeby natury ludzkiej i udoskonalić ją według możności.

Co do mnie, mogę powiedzieć śmiało, że ze wszystkich sił swoich dążę do tego celu. Co do innych, mogę tylko powiedzieć: „poznacie ich po owocach".

Siła duchowa, uczucie macierzyńskie i zdrowy rozsądek, jako wyniki każdego sposobu uczenia, są według

[13]) Słowa to prawdziwe w znacznej mierze.

[14]) Pedagog nam współczesny Messmer mówi o metodach, co następuje: „Nauczyciel nie winien uczyć według żadnej metody, lecz powinien „posiadać metodę". Znaczy to, że nie powinien się trzymać martwych formułek, lecz uczyć rozmaicie, zgodnie z ogólnemi wymaganiami dydaktyki, według własnego swego przekonania i w zastosowaniu do okoliczności w pewnej chwili, z całą świadomością celu, do którego dąży, i środków, jakich się ima. Ob. Metodyka ogólna podług Messmera. (Skarb. Ped. VIII.)

mnie jedynym probierzem jego wartości wewnętrznej; każda natomiast metoda, która na czole swych uczniów wyciska piętno stłumionych sił naturalnych i zanik siły duchowej, uczucia macierzyńskiego i zdrowego rozsądku, zdaniem mojem, jakakolwiekby była i jakiekolwiek wykazałaby zalety, jest godna potępienia.

Nie mogę wprawdzie zaprzeczyć temu, że taka metoda może wyprodukować dobrych krawców, szewców, kupców lub żołnierzy; temu jednak przeczę stanowczo, żeby mogła wykształcić krawca lub kupca, któryby był jednocześnie człowiekiem w prawdziwem, w wielkiem znaczeniu tego słowa.

Oby nareszcie ludzie zrozumieli, że celem wszelkiego nauczania jest i nie może być nic innego, jak harmonijne kształcenie sił i uzdolnień natury ludzkiej gwoli uszlachetnieniu rodu ludzkiego![15]) Oby przy każdym kroku, który czynią w wychowaniu i nauczaniu, pytali się, czy środki ich wiodą do tego celu!

Raz jeszcze rozpatrzę kwestję wpływu, jaki wywierają jasne pojęcia na rozwój uczuć ludzkości. Wyraźne dla dziecka są te pojęcia, do których bliższego wyjaśnienia niepotrzebne mu jest doświadczenie. Zasada ta rozstrzyga, po pierwsze, kwestję ustopniowania sił i uzdolnień, które mają być rozwijane w celu utorowania drogi do uczynienia wszystkich pojęć jasnemi, — po drugie, kwestję ustopniowania przedmiotów, których definicje mają być podawane dziecku, — i po trzecie, kwestję czasu, kiedy wszelkiego rodzaju definicje będą dla dziecka dostępne.

Oczywiście należy wyrobić w umyśle dziecka jasność pojęć przez nauczanie drogą spostrzegania, zanim będzie można żądać od niego zrozumienia rezultatu badania, ujętego w słowa, czyli definicje. Drogą do jasnych pojęć jest odpowiednie dla umysłu dziecka uporządkowanie wyjaśnienia rzeczy, o których pojęcie ma być mu przyswojone. To uporządkowanie znów opiera się zkolei na połączeniu wszystkich środków sztucznych, które mogą uzdolnić dzieci

[15]) Słowa te streszczają całą działalność pedagogiczną Pestalozzi'ego.

do jasnego wyrażania się o wszelkich własnościach rzeczy, szczególnie zaś w zakresie miary, liczby i formy. Tylko tą drogą, nigdy zaś żadną inną, może dziecko dojść do poznania wszechstronnego rzeczy i tylko wtedy będzie umiało dawać definicje, t. j. krótko i jasno wykładać i oblekać w słowa rezultat swych spostrzeżeń.

Atoli wszelkie definicje zawierają dla dziecka o tyle tylko istotną prawdę, o ile tło zmysłowe cech, ujętych przez nie, staje krzepko i żywo w jego świadomości.[16]) Jeśli tylko brak mu jasnego wyobrażenia na podstawie spostrzegania zmysłowego tej rzeczy, której definicję mu podajemy, to uczy się tylko igrania ze słowami, oszukiwania samego siebie i wiary na ślepo w dźwięki, których brzmienie nie przysporzy mu żadnego pojęcia, ani też nie wywoła w niem innej myśli, jak tylko tę, że gadało. Hinc illae lacrimae.[17]) W porze deszczowej grzybki wyrastają szybko na nawozie; gdy jednak słońce zaświeci na rozpogodzonem niebie, jadowite te roślinki giną. Toż samo dzieje się z mądrością, wyhodowaną na definicjach, pozbawionych zdrowego gruntu spostrzegania zmysłowego, oblekanych tylko w słowa; ginie ona marnie, skoro słońce prawdy zaświeci.[18]) Mądrość bez trwałych podstaw swego istnienia wytwarza tylko gaduły i niedołęgi.

Definicję uprzedzać winien opis. Co dla mnie jest już zupełnie jasne, to jeszcze nie zawsze umiem ująć w definicję, ale mogę opisać, t. j. mogę z całą stanowczością opowiedzieć, jaką jest rzecz, nie potrafię jednak określić, czem ona jest; znam tylko rzecz, nie umiem jednak wskazać gatunku ani rodzaju, do którego należy. Ale tego, co dla mnie nie jest zupełnie jasne, opisać nie potrafię, tem bardziej zaś nie zdołam określić przez definicję. Gdy zaś kto wpakuje mi w usta gotową już definicję rzeczy, której nie znam albo znam niedokładnie, to nie znaczy, że rozjaśnił mi pojęcie: pozostanie ono dla mnie niejasnem, dopóki sam nie dojdę jego

[16]) Słowa, które należy zapamiętać.
[17]) Stąd też te łzy (ten smutek).
[18]) Przenośnia bardzo trafna.

znaczenia.[19]) Drogę do poznania wiodącą stanowi cały szereg środków unaoczniających pojęcie: postępujemy od spostrzegania zmysłowego do nazywania rzeczy, od nazwy rzeczy do określania jej cech, t. j. opisu, od opisu do ścisłego określenia jego istoty i znaczenia, t. j. definicji. Spostrzeganie jest początkiem poznania, a definicja jego ostatecznem dopiero ujęciem i przyswojeniem. Każdy twór przyrody do pełnego swego rozwoju przechodzić musi ściśle uszeregowane stopnie. Nie może być w tym rozwoju ani przerw, ani przeskoków; inaczej bowiem twór karleje i ginie. Prawda ta stosuje się nietylko do twego ogrodu, ale i do nauczania.[20])

Najlepiej zapobiegamy zamieszaniu, lukom i powierzchownemu tylko poznaniu w kształceniu ludzi, jeśli od pierwszych początków spostrzegania poddajemy badaniu zmysłów dziecka główniejsze przedmioty naszego poznania i staramy się, żeby czynione przez nie spostrzeżenia były trafne i prawdziwe.

Kierujemy dzieckiem od kołyski, stosując się do praw przyrody, zastępując jednak jej działanie przypadkowe celowem.[21])

Należy odróżniać prawa przyrody od ich działania w oddzielnych wypadkach. Pierwsze, jako wiecznie niezmienne, winny stanowić opokę dla naszych czynności wychowawczych; drugie, jako przypadkowe i zmienne, są niewystarczające w dzisiejszem kształceniu ludzkości. Istnieją odrębne prawa, tyczące się wogóle potrzeb natury ludzkiej i rodu ludzkiego, a także jednostki, stosownie do czasu, warunków bytu i indywidualności. To, co jest przypadkowe, już przez sam fakt swego istnienia jest zarówno potrzebne, jak to, co jest wiecznie niezmienne; wszelako pierwsze winno podlegać woli człowieka zgodnie z wymaganiami tych drugich.[22])

[19]) Ważne.

[20]) Niewątpliwie.

[21]) Patrz przypisek 6.

[22]) Widzimy więc, że Pestalozzi uznaje w wychowaniu znaczenie środowiska i cech indywidualnych. Winniśmy wprawdzie trzymać się ogólnych reguł w wychowaniu, modyfikować je jednak stosownie do okoliczności, w jakich wychowuje się dziecko, i do cech jego indywidualnych.

Zgodnie z prawami przyrody, a za wolą człowieka, pole wydaje bujny plon, pozostawione zaś samo sobie porasta ostem i głogiem. Tak i dziecię bez kierunku wychowawczego marnuje uzdolnienie swoje w chaosie luźnych spostrzeżeń i wpływów różnorodnych, napływających do jego umysłu.[23])

Pomyślny, szybki i pewny rozwój jego natury zależy od starań wychowawcy. Jeśli chcesz powieść dziecko najkrótszą drogą do celu nauczania, t. j. do jasnych pojęć, to stawiaj przed oczyma jego z każdej dziedziny poznania najpierw przedmioty unaoczniające wyraźnie najwybitniejsze i najstalsze cechy działu, do którego należą; inaczej bowiem łacno stać się może, że dziecię na pierwszy widok rzeczy przyjmie do świadomości jej cechy podrzędne i niestałe za główne i niezmienne; fakt taki opóźni co najmniej poznanie prawdy, stanowiąc zboczenie od najkrótszej drogi, od niejasnych wyobrażeń do jasnych pojęć.[24])

Jeśli, szczęśliwie uniknąwszy błędu w układzie metodycznym do zaprawiania w spostrzeganiu zmysłowem, dostarczymy dziecku materjału unaoczniającego w takim wyborze i uszeregowaniu, że pierwsze wyobrażenia rzeczy, ustalające się w jego umyśle obejmują cechy jej zasadnicze, typowe, — to dziecko nabędzie zawczasu sprawności w podporządkowywaniu cech zmiennych rzeczy niezmiennym i kroczyć będzie po drodze, na której z dniem każdym rozwijać się będzie lepiej jego uzdolnienie spostrzegania i pojmowania, aż przyroda stanie się dla niego otwartą księgą.[25])

Dziecię pozostawione samemu sobie spogląda na świat, nic nie rozumiejąc, a przyjmując do swej świadomości wyobrażenia rzeczy niepełne, niejasne lub wprost błędne, grzęźnie w fałszu.

---

[23]) Znowu piękne a trafne porównanie.
[24]) Ważne.
[25]) Słowa do zapamiętania.

Dziecko, kierowane od kolebki w sposób właściwy, przyjmując do świadomości wyobrażenia pełne, jasne, zaprawia się i utwierdza w prawdzie; wyobrażenia w jego umyśle kojarzą się prawidłowo, wytwarzając prawdziwy pogląd na świat w zakresie swego najbliższego otoczenia; zabezpieczone jest ono od błędów i złudzeń.

Taki jest cel i zadanie „Księgi matek". Książki tej niema jeszcze, a już widzę, że skutek, jaki ona wywoła, uczyni ją zbyteczną.

(*Uwaga do nowego wydania.* Egzaltowany opis Księgi matek, której nigdy nie było, w której ułożenie wierzyłem jak najmocniej, ale która nie wyszła z przyczyny nieziszczalności moich marzeń, wymaga może bliższego wyjaśnienia ówczesnego stanu mej duszy ze względu na prawdę moich śmiałych rojeń i jaskrawych luk, wywołanych w moich sądach ich niedojrzałością.

Minęło lat dwadzieścia od czasu wygłoszenia tych myśli, a zaledwie dopiero teraz zaczynam zdawać sobie jaśniej sprawę z ówczesnych moich poglądów. Muszę pytać samego siebie: jak przeszły dla mnie te lat dwadzieścia ze względu na moje rojenia? Cieszy mnie, że mogę powiedzieć wkońcu samemu sobie: mimo wszystko rojenia te wpłynęły dodatnio na dojrzałość moich poglądów, o ile to jest możliwe w granicach mojej indywidualności. Ale też w tych granicach uspokoiły się o tyle, że niepodobny już jestem do dziecka, które na łonie mamki wyciąga rękę po księżyc).[26])

---

[26]) Patrz List VII przyp. 6. Pestalozzi, pisząc pierwsze wydanie swej książki (1801), był mocno przekonany, że stworzy Księgę matek tak, jak ją sobie wyobrażał. Chwilami zdaje mu się, że to już uczynił. W wydaniu drugiem (1820) zachowuje bez zmiany wszystko, cokolwiek napisał o tej wymarzonej przez siebie książce, wkońcu jednak przyznaje, że nigdy nie istniała.

XI.

List jedenasty.

Kochany przyjacielu! Nie wiedziałem jeszcze do czego zmierzam, gdy przed dwudziestu kilku laty w przedmowie do „Leonarda i Gertrudy" [1]) wygłosiłem słowa następujące: „Nie biorę ja udziału w sporach o przekonania ludzi, ale to, co ich czyni pobożnymi, dzielnymi i prawymi, co miłość Boga i bliźniego w ich domach rozniecić może, to, jak sądzę, nie podlega sporowi i bliskie jest sercom nas wszystkich".

Obecnie przekonałem się, że tworząc swoją metodę, nie brałem wcale udziału w sporach ludzkich. Jako środek rozwijania całego zasobu naszych sił intelektualnych, istota ich wpływu i działania, nie przekracza ona nawet na cal jeden tego, co jest bezsporne. Jako środek rozwoju naszych sił, nie jest nauką o prawdach, ale nauką prawdy. Nie walczy z błędami, a jest wewnętrznym rozwojem sił moralnych i intelektualnych, które opierają się fałszowi; stanowi drogę do uzdolnienia w rozpoznawaniu prawdy i fałszu. Istotę jej dążenia stanowi jedynie uzasadnienie psychologiczne tej zdolności i jej kształcenie z uwzględnieniem wszystkich stawianych przez nią wymagań.

Przyjacielu! Widzę ja dobrze jedno i drugie, jak wielką wagę posiadają te słowa, tudzież jak mi daleko jeszcze do rozpoznania choćby tylko śladów tych wszystkich środków, które mogą umożliwić dopięcie tego celu. A jednak żywię w sercu swem gorącą a niezachwianą wiarę w możliwość dopięcia tego celu. Ale w jaki sposób, przez kogo i kiedy marzenie moje mogłoby znaleźć i znajdzie urzeczywistnienie, tego rzeczywiście nie wiem.

[1]) Dwadzieścia kilka lat wstecz od pierwszego wydania.

W mojej duszy niema żadnej zarozumiałości w tym względzie. We wszystkich dążeniach swoich, których rezultaty wywołują obecnie te moje słowa, nie poszukiwałem niczego innego, jak tylko uproszczenia i ułatwienia środków w kształceniu ludu, którego nieszczęście, niezadowolenie i grożące mu niebezpieczeństwa widziałem. Serce moje od młodości musiało zwrócić się ku temu celowi, albowiem od młodości miałem sposobność poznania przyczyny upadku moralnego i umysłowego ludu, oraz jego cierpienie i pokrzywdzenie z tego powodu. Jak może mało kto inny, poznałem tę nędzę w prawdziwej jej postaci. Można mi wierzyć, że wraz z ludem doznawałem niejednego cierpienia i niejednej krzywdy. Mówię to dla usprawiedliwienia pozornej śmiałości niektórych moich zdań; są one jedynie wynikiem mojej żywej chęci podźwignięcia ludu z upadku i uśmierzenia jego cierpień, nie zaś zarozumiałością, że to uczynić potrafię.[2])

Proszę więc o rozpatrywanie w tem oświetleniu zdań moich, które wydać się mogą zbyt śmiałemi. Co w mojem przedstawieniu rzeczy jest teorją, stanowi wynik ograniczonej i nadzwyczaj trudnej empirji, a także, muszę to dodać, niezwykłego szczęścia.

Nie mogę i nie chcę tego ukrywać: gdyby człowiekowi, którego niemal do starości uważano za niedołęgę, nie udało się już z głową przyprószoną siwizną zostać bakałarzem, a gdyby Buss, Krüsi i Tobler mimo własnej nieumiejętności i niezaradności w nauczaniu nie byli dopomogli mi jednak z taką siłą, to moja teorja tego przedmiotu, jak żar ognistej góry, która nie wybucha, zagasłaby we wnętrznościach moich i byłbym zeszedł do grobu jako głupi marzyciel, który nie zasługuje na łagodny wyrok, zapoznany przez dobrych, pogardzony przez złych. Wtedy jedynie moja zasługa, moje nieustanne pragnienie ulżenia doli ludu, trudy moich dni, poświęcenia mego życia i zabójstwo, popełnione na samym sobie, oddane byłoby na pastwę urągań i drwin

[2]) Tak było istotnie.

uliczników, nie znalazłbym nawet przyjaciela, któryby się odważył stanąć w mojej obronie; ja sam nie śmiałbym żądać dla siebie sprawiedliwości.

Byłbym zeszedł do grobu w rozpaczy nad niedolą zarówno ludu, jak i mej rodziny. W tym upadku zachowałbym jedynie smutną tę siłę oskarżania samego siebie; a uczyniłbym to niezawodnie, przypisywałbym winę swego upadku tylko samemu sobie. Wtedy zaś okrutny obraz mego życia stanąłby przede mną jako jeden rozłożysty cień, bez promyczka światła.

Przyjacielu! Wyobraź sobie moje serce, moją rozpacz, moje zwątpienie, rozłam moich uczuć i myśli! Życie moje byłoby złamane z własnej mojej winy.

Bóg mnie przywrócił do życia, które już utraciłem.

Niezliczone mnóstwo razy chybiałem celu mego życia, nawet wtedy, kiedy się zdawało, że, jak dziecku, dano mi do ręki odpowiednie środki do działania. Niestety, przez czas długi postępowałem tak, jak nikt nie postępował, i nie wiodło mi się przez czas długi, jak nikomu się nie wiodło. Od lat moich dziecinnych w dążeniu do celu mego życia stawał na zawadzie zupełny brak wyćwiczonych praktycznych uzdolnień i szalona dysproporcja między napięciem mojej woli a zasobem moich sił. Nie dosyć na tem: z każdym rokiem stawałem się mniej zdolnym do osiągnięcia swoich celów.

Atoli czyż było moją winą, że zdeptane życie stargało serce moje? Azaliż moją to jest winą, że ludzie naokół mnie od dawien dawna nie widzieli nic we mnie, tylko krwią zbroczoną, stratowaną, na ulicę rzuconą, siebie samej niepomną czaszkę, w której cel życia, tkwiąc jak kłos wśród cierni, ostu i głogów, tylko powoli dojrzewał, wciąż walcząc z grożącem mu zaduszeniem?

Jestże to moją winą, że cel mojego życia staje przede mną jak skała obnażona na oceanie, z której zalewające ją ustawicznie fale zmiotły ostatnie ślady pokrywającej ją może niegdyś ziemi?

Tak, przyjacielu! to moja wina; czuję ją głęboko i tarzam się w prochu, wprawdzie nie przed sądem złych ludzi, którzy brzęczą naokół mnie podobnie do zajadłego roju os, ale przed obrazem samego siebie i tej wewnętrznej godności, której mogłem dostąpić, gdybym był umiał wśród mroków zmarnowanego życia wznieść się ponad grozę tych dni.

Coprawda, w dniach tych zanikło wokół mnie wszystko, co naturę ludzką rozjaśnia i podnosi, a natomiast zapanowało nade mną to wszystko, co ją wyprowadza z równowagi, przygnębia i bezcześci.

A jednak to moja wina, przyjacielu, całe moje nieszczęście jest tylko moją winą.

Mógłbym był to uczynić, powinienem to uczynić, rzec mogę, że pragnąłem to uczynić, chciałem skruszyć okowy swego losu, jeśli chceniem nazwać można to, czego nie dokonałem. Ale prawdą jest też, że zestarzałem się i niedola moich dni o mało nie zapędziła mnie do grobu, wkońcu zupełne rozkołatanie mych nerwów naruszyło ostatecznie moją równowagę duchową, tak że zwątpiłem ostatecznie o sobie i rodzie ludzkim.[3])

Przyjacielu! Kobieta tak wielkiego ducha, jak żaden mężczyzna, którą klęski nieszczęśliwego żywota, równego mojej niedoli, tylko uszlachetniały, nie pozbawiały zaś nigdy godności własnej, odrzekła na słowa mej rozpaczy: „nic na tem nie zależy". „Pestalozzi! kiedy człowiekowi wyrwą się z ust takie słowa rozpaczy, to niechaj dopomoże mu Bóg, bo on sam już sobie radzić nie umie".[4])

Widziałem bolesną rzewność i troskę serdeczną w jej oczach, gdy wypowiadała te słowa ostrzeżenia. Przyjacielu! gdyby nie ciążyła na mnie inna wina z powodu zaniku mego lepszego ja, jak tylko ta okoliczność, że mogłem usłyszeć te słowa i zapomnieć o nich, wina moja byłaby większa, niż wina innych ludzi, którzy takiej cnoty nigdy nie napotkali w życiu i tych słów nigdy nie słyszeli.

[3]) Wzruszający a wierny obraz duszy Pestalozzi'ego.

[4]) Pestalozzi ma na myśli żonę swoją.

Przyjacielu, pozwól mi zapomnieć przez chwilę o moich postępkach i celach, a oddać się uczuciu bolesnego rozrzewnienia, które mnie opanowywa na myśl, że jeszcze żyję i nie jestem już samym sobą. Utraciłem wszystko, utraciłem samego siebie; a jednak, o Panie, utrzymałeś w sercu mojem zarzewie gorących pragnień mego życia i nie zburzyłeś w oczach moich celu moich bólów, jak to uczyniłeś w moich oczach z celem wielu tysięcy ludzi, co psuli drogi, któremi kroczyli. Nie rozsypałeś w proch dzieła mego życia, mimo mego wewnętrznego upadku, a w beznadziejnej mej starości roznieciłeś dla oczu moich zorzę wieczorną, której miły widok równoważy niedolę mego żywota.

Panie! nie jestem godzien Twego miłosierdzia i opieki, którą mię otaczałeś. Ty, Ty jeden zlitowałeś się nad zdeptanym robakiem; Ty jeden nie złamałeś zgiętej trzciny; Ty jeden nie zgasiłeś gorejącego we wnętrzu mojem znicza wielkich uczuć i do śmierci nie odwróciłeś swego oblicza od ofiary, którą od lat dziecięcych pragnąłem złożyć na rzecz tych, co są opuszczeni w kraju moim.[5])

---

[5]) Słowa te świadczą o głębokości uczuć religijnych, tkwiących w duszy Pestalozzi'ego.

XII.

List dwunasty.

Kochany przyjacielu! W ostatnim moim liście wezbrane uczucia wytrąciły mi pióro z ręki. I dobrze się stało. Bo czemże są słowa, gdy serce to w bezbrzeżnej tonie rozpaczy, to znów w najwznioślejszej rozkoszy duchowej ku obłokom się wznosi?

Przyjacielu! czem są słowa wobec tych głębi i szczytów?

Powracam do rzeczy. W poszukiwaniach swych empirycznych nad moim przedmiotem nie brałem tezy naukowej za punkt wyjścia, nie znałem żadnej, a zapytywałem tylko samego siebie: Cobyś uczynił, gdybyś chciał przyswoić dziecku wiadomości i umiejętności w takim zakresie, w jakim ono ich potrzebuje, ażeby przez dobre zarządzanie ważniejszemi swemi sprawami nabrało wewnętrznego zadowolenia z siebie? Atoli widzę, że w całym szeregu listów do ciebie miałem na oku tylko pierwszy punkt przedmiotu, t. j. przyswajanie wiadomości, nie poruszałem zaś drugiego punktu, t. j. umiejętności, o ile one nie są umiejętnościami pewnych działów nauczania. A jednak różnorodne umiejętności, potrzebne człowiekowi do zapewnienia mu wewnętrznego zadowolenia z siebie, to są nietylko te, których dotknąłem z konieczności przy omawianiu nauczania. Nie mogę nie zapełnić tej luki; najstraszliwszy to może dar, którym jakiś wrogi genjusz obciążył ludzkość — *wiadomości bez umiejętności.*[1])

Człowieku fizyczny! Ty wiele potrzebująca i wiele pragnąca istoto, ze względu na potrzeby swoje i pożądania swoje musisz wiedzieć i myśleć, ale właśnie z powodu

[1]) Słowa pełne znaczenia. Stanowią one jedno z haseł nowoczesnego kierunku pedagogicznego, zwanego szkołą pracy. Ob. Metodyka ogólna podług Messmera. (Uzupełnienia). Skarb. Ped., t. VIII.

tych potrzeb, pożądań swoich musisz umieć także działać. Myślenie i działanie znajdują się w takim stosunku do siebie, jak zdrój i strumień; gdy pierwszy wysycha, drugi przestaje istnieć. Trzeba umiejętności, bez których zadowolenie twoich potrzeb i twoich pożądań jest niemożliwe, kształcić z takąż sztuką i podnosić do takiejże siły, jak i pojęcia o przedmiotach twoich potrzeb i twoich pożądań. Kształcenie w umiejętnościach opiera się na tych samych prawach organicznych, na których opiera się kształcenie w wiadomościach. Mechanizm sił przyrody jest tenże sam w żywej roślinie, zmysłami rządzącem się zwierzęciu, tudzież 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 ich potrzebę nasz instynkt samozachowawczy i rozsądek, a wola nasza nakazuje przyswojenie ich sobie. Ale i tutaj trzeba, żeby sztuka wychowawcza zastąpiła celowością przypadkowe działanie przyrody.

Człowiek, jako jednostka, nie zatracił jeszcze poczucia tych głównych potrzeb swego wykształcenia; instynkt naturalny w połączeniu z nabytemi wiadomościami wiodą go na właściwe tory. Ojciec nie pozostawia syna na łasce natury, tem mniej jeszcze majster swego czeladnika; rządy zato błądzą w tym względzie daleko więcej, niż człowiek. Ciałem zbiorowem nie rządzi instynkt, a gdzie instynkt zanikł, tam tylko do połowy czynią zadość prawdzie. Jest prawdą niezbitą, że czegoby żaden ojciec nie popełnił względem syna, a żaden majster względem terminatora, tego dopuszcza się rząd względem ludu.

Lud w Europie nie doznaje żadnej pieczy ze strony rządu w kształceniu tych umiejętności, które potrzebne są człowiekowi do zabezpieczenia sobie życia; lud kształci się tylko w jednym kunszcie, a jest nim mord masowy.

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 najprostszemi objawami naszych sił fizycznych; stanowią one podstawę wszelakich, najwięcej nawet skomplikowanych umiejętności (uzdolnień), potrzebnych w różnych zawodach; kształcenie zaś w nich powinno się rozpoczynać wcześnie, jako „abecadło czynności fizycznych", uzasadnione psychologicznie.[2])

Ale jak w „abecadle spostrzegania" stoimy bez porównania niżej od baby apencelskiej z jej papierowym ptakiem nad kołyską, tak też w abecadle uzdolnień (czynności) fizycznych stoimy o całe niebo niżej od najpierwotniejszego dzikiego z jego sztuką rzucania, uderzania, popychania i t. d. W wychowaniu ludu nie mamy pojęcia o ustopniowanem kształceniu ręki, nogi i całej siły mięśniowej w ruchach i czynnościach fizycznych do wprawy tak doskonałej, żeby się stała sztuką. Mamy szkoły czytania, pisania i katechizmu, a nie posiadamy szkół dla kształcenia ludu.[3])

Kroczymy tąż samą drogą do posiadania umiejętności, jaką kroczymy w dążeniu do poznania.

Jest jednak i różnica. Ażeby *umieć*, musisz wykonywać czynność, działać; żeby zaś *wiedzieć*, wystarczy w wielu wypadkach, żebyś tylko słuchał i patrzył, zachowując się poza tem biernie. Wiedza bez umiejętności jest martwym

[2]) Pestalozzi żąda kształcenia fizycznego i praktycznego. Czynili to i inni przed nim; kształcenie fizyczne i praktyczne stanowi jeden z głównych punktów programu w filantropinach. Nikt jednak nie pojmował tego kształcenia tak głęboko i szeroko, jak Pestalozzi. Według niego, ma ono łączyć się ściśle z intelektualnem i etycznem. Do dnia dzisiejszego nie uczyniono zadość w zupełności jego żądaniom; świta dopiero pojęcie o tej łączności wszystkich działów wychowania. Dopiero program „Szkoły pracy" (ob. przyp. 1), dąży do urzeczywistnienia żądań Pestalozzi'ego.

[3]) Oczywiście Pestalozzi ma na myśli stosunki przed stu laty, jednak może to i owo stosuje się i do dni dzisiejszych.

kapitałem. Jak kształcenie w sprawności fizycznej, tak i kształcenie moralne polega nie na wiadomościach o cnocie, ale na stopniowem zaprawianiu w cnocie.[4])

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

Ale staję przed zagadnieniem o wiele trudniejszem od tego, które, jak mi się zdawało, już rozwiązałem, a mianowicie:

„Jak może dziecię przyswoić sobie zawczasu w sposób łatwy i na stałe to, co mu potrzebne będzie w walce o byt i w spełnianiu swoich obowiązków, a to tak, żeby się to stało drugą dla niego naturą?" Widzę się na początku zadania, jakiem jest wytworzenie drugiej natury w człowieku, by sprawnym się okazał w pełnieniu obowiązków swoich względem siebie i rodziny, a co ważniejsza, aby zamiłowanie w cnocie przeszło w krew jego i tłumiło w zarodku pokusy ciała.

W tej chwili nie mogę jeszcze podzielić się z tobą szczegółami w tej sprawie; uczynię to kiedy indziej.

---

[4]) Najzupełniej zgodne z dzisiejszemi poglądami na wychowanie. Nabywamy umiejętności wszelakich przez zaprawianie się w nich. Cnota, czyli moralność, jest także umiejętnością. I w niej zaprawiać się trzeba. Takie też jest hasło współczesnego kierunku etycznego w pedagogice niemieckiej, której głównym przedstawicielem jest Förster (dzieło główne w przekładzie polskim: „Wychowanie człowieka"). Aliści już przed Pestalozzim powiada nasz Piramowicz: „Cała rzecz na tem zależy, ażeby dzieci wprawić, że tak rzeknę, nałogiem do dobrego". Przytacza też cały szereg przykładów, jak uczniów w szkole wiejskiej zaprawiać w cnocie. Ob. Skarbnica Pedag. t. I, str. 74 i następne.

XIII.

List trzynasty.

Przyjacielu! Zawiodłoby mnie to za daleko, gdybym zajął się szczegółowo zasadami i środkami kształcenia w ważniejszych umiejętnościach, potrzebnych w życiu. Atoli nie mogę zakończyć listów swoich, nie poruszywszy kwestji, która wieńczy cały mój system, a mianowicie: Jaki związek zachodzi między istotą czci, oddawanej Bogu, a zasadami, które ze względu na rozwój rodu ludzkości uznałem za prawdziwe?

Szukam rozwiązania tego zadania w sobie samym, zapytuję więc siebie: Jak powstaje w mojej duszy pojęcie o Bogu? Czem się to dzieje, że wierzę w Boga, że rzucam się w Jego objęcia i czuję się uszczęśliwionym, skoro Go kocham, ufam Mu, wdzięczen Mu jestem, słucham Go?

Wtedy zaraz dochodzę do wniosku, że uczucie miłości, ufności, wdzięczność i umiejętność (uzdolnienie) posłuszeństwa muszą być we mnie rozwinięte, zanim je mogę zastosować do Boga. Trzeba, żebym ludzi kochał, żebym ludziom ufał, żebym okazywał ludziom wdzięczność, żebym ludzi słuchał: albowiem kto nie kocha brata swego, którego widuje, jakże może kochać Ojca swego w niebiesiech, którego nie widuje? Pytam się dalej siebie samego: Czem się to dzieje, że kocham ludzi, ufam ludziom, żywię wdzięczność dla ludzi, okazuję ludziom posłuszeństwo? Jak powstają w mojej naturze uczucia, na których opiera się głównie miłość ku ludziom, wdzięczność dla ludzi i ufność w ludziach, jako też umiejętność posłuszeństwa? Pytam tak i znajduję taką odpowiedź: Wypływają one głównie ze stosunku dziecka do matki w pierwszym okresie jego życia.

Instynktem natury swej fizycznej wiedziona matka musi pielęgnować i żywić dziecko swoje, oraz ochraniać je od niebezpieczeństw i przykrości, jako też umilać mu pierwsze chwile życia. Ona to czyni. Zadowalnia jego potrzeby, usuwa od niego przykrości, przychodzi mu z pomocą w każdej potrzebie. Dziecię jest zadowolone i szczęśliwe. Rodzi się miłość. Spostrzega ono przedmiot, którego nigdy jeszcze nie widziało: jest zdumione, boi się, płacze; matka przytula je mocniej do swej piersi, pieści, bawi; płacz ustępuje, ale oczęta jego jeszcze zwilżone. Przedmiot pojawia się ponownie: matka znów przytula do siebie dziecię, — a ono teraz już nie płacze, odpowiada na uśmiech matki wesołem, nie zamglonem łzą spojrzeniem; budzi się ufność. Matka śpieszy co chwila do kołyski dziecięcia dla zadowolenia jego potrzeb; staje przed nim, gdy uczuwa głód; zaspokaja wogóle jego wszystkie potrzeby. To też gdy dziecię usłyszy jej kroki, milknie, — gdy ją ujrzy, wyciąga ku niej rączki, oczy rozjaśniają się, gdy leży przy piersi matczynej — jest nasycone.

Matka i nasycenie kojarzą się w jego umyśle. Powstaje wdzięczność. Powstaje zarodek miłości, ufności i wdzięczności. Dziecię rozpoznaje odgłos kroków matki, uśmiecha się do jej cienia, uważa istotę, podobną do matki, za dobrą istotę, — kto miły jest jego matce, ten i jemu jest miły, — kogo ona całuje, tego i ono chętnie całuje. Rozwija się w duszy dziecięcia zarodek miłości do ludzi, miłość bliźniego.

Posłuszeństwo jest umiejętnością, której zaczątek stanowią popędy fizyczne, kształci ją zaś wychowanie. Potrzeba rodzi miłość, zadowolenie budzi wdzięczność, strach kończy się ufnością.

Tak też i posłuszeństwo tworzy się na tle pragnień dziecka. Dziecię krzyczy, zanim nauczy się czekać, niecierpliwi się, zanim posłucha; cierpliwość rozwija się przed posłuszeństwem. Cierpliwość wytwarza posłuszeństwo; pierwsze objawy tej cnoty są tylko bierne, powstają bowiem na tle uczucia, stosowania się do konieczności. Ale

i to uczucie rozwija się na łonie matki, albowiem dziecko musi czekać, aż ona obnaży swą pierś i przytuli je do niej.

Daleko później rozwija się w dziecku posłuszeństwo czynne, a jeszcze później powstaje przeświadczenie, że mu z tem dobrze, gdy posłucha matki.

Rozwój ludzkości poczyna się z silnych, gwałtownych żądz. Pierś matczyna uspokaja pierwszy napór żądz i wytwarza miłość.

Niezadługo potem występuje strach; ramię matczyne zażegnywa mniemane niebezpieczeństwo. Miłość i ufność tworzą zarodek wdzięczności. Przyroda okazuje się nieugiętą dla dziecka; bije ono drzewo i kamienie, przyroda pozostaje nieugiętą, dziecko też nie uderza już drzewa i kamieni. Także matka jest nieugiętą, gdy objawy jego żądzy przekraczają właściwą miarę; dziecko rzuca się i krzyczy — matka pozostaje nieugiętą, już dziecię nie krzyczy, przyzwyczaja się do poddawania się jej woli: powstaje pierwszy zaczątek posłuszeństwa. Posłuszeństwo i miłość, wdzięczność i ufność w połączeniu z sobą stanowią pierwszy zaczątek sumienia. Gdy już powstanie lekki cień uczucia, że źle jest powstawać przeciw kochającej matce, pierwszy lekki cień przeświadczenia, że matka nie istnieje wyłącznie dla niego, pierwszy lekki cień przeczucia, że nie wszystko na świecie istnieje tylko dla niego, powstaje w duszy dziecka cień poczucia obowiązku i sprawiedliwości.

Tak to na tle stosunku dziecka do matki rozwija się zaczątek wzniosłych uczuć.[1]) Podobna droga prowadzi człowieka do Boga; uczucie przywiązania do Stwórcy wszech rzeczy wytwarza się w nim w tenże sposób, jak uczucie przywiązania niemowlęcia do matki.

Stopniowo rozwija się w dziecku poczucie samodzielności: dziecko zaczyna uczuwać się samem sobą. W duszy jego budzi się myśl: nie potrzebuję już matki. Matka myśl tę czyta w jego oczach. Przytula ona dziecko do swego

[1]) Nie można było lepiej przedstawić genezy rozwoju uczuć moralnych w dziecku.

łona i przemawia do niego głosem, którego ono u niej jeszcze nie słyszało: Dziecię, jest Bóg, który ci będzie potrzebny, gdy ja ci już nie będę potrzebna; jest Bóg, który cię otoczy swojem ramieniem, gdy ja już nie zdołam opiekować się tobą; jest Bóg, który jedynie może ci zapewnić szczęście. Wtedy kiełkować poczyna w duszy dziecka pragnienie wiary: lubi ono słuchać, gdy mu matka mówi o Bogu. Uczucia miłości, wdzięczności, które rozwinęły się u piersi matki, rozszerzają się i obejmują Boga, jako ojca, Boga, jako matkę. Posłuszeństwo rośnie, dziecko, które odtąd wierzy w oko Boskie, postępuje dobrze ze względu na Boga, tak jak postępowało dobrze ze względu na matkę.

Skojarzenie pierwszego poczucia samodzielności z rozwojem uczuć moralnych przez popęd do wiary w Boga stanowić winno fundament wychowania etycznego.

Aczkolwiek pierwszy zawiązek miłości, wdzięczności, ufności i posłuszeństwa stanowi tylko naturalny skutek spotkania się uczuć instynktowych między matką a dzieckiem, — to jednak wszelki dalszy rozwój tych kiełkujących uczuć zależy od sztuki wychowania.

Jest to sztuka, której nić wypadnie ci natychmiast z ręki, gdy choć przez chwilę stracisz z oczu punkty początkowe, z których wychodzi ta misterna przędza. Niebezpieczeństwo takiej utraty jest dla dziecka twego groźne i wcześnie nadchodzi.

Ono gaworząc wypowiada słowo „matka"; kocha, dziękuje, ufa, słucha. Ono w tenże sposób wypowiada miano Bóg: kocha, dziękuje, ufa, słucha. Ale pierwsze pobudki wdzięczności, miłości, ufności znikają szybko; nie potrzebuje ono matki.

Otaczający je obecnie świat, nęcąc urokiem zmysłowym nowości, woła na nie: ty teraz jesteś moje. Dziecię słucha tego głosu, musi słuchać. Instynkt niemowlęcy zagasł w niem, instynkt wzrastających sił zajmuje jego miejsce, a zarodek moralności, powstający z uczuć właściwych niemowlęcia, zanika, musi zaniknąć, jeśli nie znajdzie się nikt,

ktoby nawiązał nici świeżych uczuć na złotem wrzecionie pierwotnej natury.

Matko! matko! jeżeli kto nie ocali dziecka twego, utracisz je. Nowy świat stanie się dla niego matką; nowy świat stanie się dla niego Bogiem. Rozkosze zmysłowe staną się dla niego Bogiem. Samowola stanie się dla niego Bogiem. Matko! matko! dziecko utraciło ciebie, Boga i samo siebie zagubiło, zagasł w niem płonący dotąd płomyk miłości; niema w niem już Boga, zamarł w niem zaczątek poszanowania dla samego siebie; grozi mu zguba w nienasyconej pogoni za rozkoszami zmysłów. W chwili przejścia od zanikających uczuć niemowlęctwa do nowych, powstałych niezależnie od wpływów matki pod urokiem świata, — w chwili, gdy grunt, z którego wykwitają uczucia szlachetniejszej natury, po raz pierwszy pod stopami dziecka chwiać się poczyna, w chwili, gdy matka przestanie być dla dziecka tem, czem była dotąd dla niego, a natomiast świat ze swym urokiem zmysłowym oślepiać je pocznie, tak że nie pragnie już poznać Boga, — w chwili, gdy dziecię znajdzie się na drogach rozstajnych, — w chwili tak ważnej jedynie sztuka wychowania może utrzymać i rozwijać dalej w duszy dziecka uczucia wdzięczności, miłości i posłuszeństwa. W tych uczuciach przebywa Bóg; od nich zależy charakter moralny człowieka.

W chwili, gdy przyczyny naturalne działać przestają na ich utrzymanie, sztuka winna zastąpić przyrodę. Starajmy się więc zapomocą środków sztucznych o to, by nowe dla dziecka zjawiska świata materjalnego stawały w duszy jego tylko w skojarzeniu z podstawowemi uczuciami religji i moralności. Zważmy bowiem, że ten świat dzisiejszy to nie ten, który wyszedł czysty z ręki Stwórcy. Jest to świat skalany i zwyrodniały, w którym panują: samolubstwo, gwałt, kłamstwo, obłuda, blichtr i fałsz. Nie świat pierwotny, jako twór Boski, lecz ten świat dzisiejszy, jako twór ludzki, przywabia dziecię i wtrąca w otchłań, w której czyha na jego zgubę śmierć moralna.

Nie twory Boże, lecz przymus i zwyrodnienie stawia ten świat przed oczyma dziecięcia.[2])

Biedne dziecię! pokój bawialny jest dla ciebie światem, ale ojciec twój jest przy swojem zajęciu, a matka twoja ma dzisiaj przykrości w domu, jutro wizytę, pojutrze swe kaprysy; pytasz się, służąca ci nie odpowiada; chcesz wyjść na ulicę, nie wolno ci; teraz z siostrą swoją wydzieracie sobie nawzajem z rąk zabawki. Biedne dziecię! jak nędzny jest ten twój świat! Ale czyż zyskasz wiele na tem, jeśli w eleganckim ekwipażu używać będziesz przejażdżki po cienistych alejach parku? Nie doznajesz niedostatku, a jednak jesteś nieszczęśliwsze od wielu swych rówieśników. Twoja przewodniczka oszukuje twoją matkę i ty staniesz się coraz gorszem moralnie.

Świat tak zwyrodniał, że nie ma zrozumienia dla środków, zachowujących czystość uczuć w sercu ludzkiem; niewinność jest dla niego pasierbicą, którą rzuca nielitościwie na pastwę losu. Nowe wrażenia zmysłowe pochłaniają duszę dziecięcia w całości, bo w tej chwili krytycznej jego życia nie stawiamy tamy ich napływowi, nie kierujemy niemi według swej woli, gwoli celowi, jakiem być winno uszlachetnienie ludzkości przez wychowanie. Rozwój dziecka staje się jednostronnym, gdyż nie dajemy przeciwwagi temu, co paczy jego duszę. Gubimy jednostkę, gubimy ludzkość.

Trudno pojąć, dlaczego ludzkość nie zna przyczyn swego zwyrodnienia. Trudno pojąć, dlaczego nie stawia wychowania na podłożu uczuć miłości, wdzięczności i ufności z czasu niemowlęctwa, — dlaczego nie rozwijamy tych czynników naszego udoskonalenia umysłowego i moralnego w chwili tak ważnej i nie kojarzymy ich z jednej strony z prawami mechanizmu fizycznego, na mocy których umysł nasz od niejasnych wyobrażeń przechodzi do jasnych pojęć, z drugiej strony z uczuciami wewnętrznej natury ludzkiej,

[2]) Rozumiemy teraz coraz jaśniej, jak Pestalozzi pojmował znaczenie wychowawcze spostrzegania.

których stopniowy rozwój nakłania ducha naszego do uznania praw etycznych i czci dla nich. Trudno pojąć, dlaczego ludzkość nie zdobyła się dotąd na rozwijanie stopniowe a bez przerw wszystkich czynników umysłu ludzkiego i uczuć; dlaczego nie opiera mechanizm nauczania na udoskonaleniu moralnem; dlaczego nie stara się w wychowaniu o zabezpieczenie samolubnego rozsądku od zguby moralnej przez zachowanie czystości serca, oraz podporządkowanie wszędzie wrażeń zmysłowych wewnętrznemu przeświadczeniu, pożądliwości dobrym popędom, a dobrych popędów woli i rozsądkowi.

Przyczyny, wymagające takiego podporządkowania tkwią głęboko w naturze ludzkiej. Rozwijając sprawność zmysłów w dziecku, baczyć musimy, żeby ona nie brała przewagi nad uczuciowością etyczną, gdy pragniemy uszlachetnić charakter jednostki i rodu ludzkiego.

Jak rozwój spostrzegania i myślenia, tak i rozwój uczuciowości etycznej winien kroczyć w stosownem ustopniowaniu i poczynając od punktów pierwotnych (zmysłowych) bez przerw coraz wyżej. Tu i tam dążyć winniśmy do możliwej doskonałości, tu i tam budujemy na podstawie zmysłowej. Jak przez spostrzeganie, przez stopniowe zaprawianie się w niem do jasnych pojęć, tak też przez stopniowe zaprawianie się w żywieniu uczuć etycznych dochodzimy do zasad etycznych.[3])

Pierwszy kierunek wychowawczy dla dziecka niechaj nigdy nie będzie rzeczą głowy, niechaj nigdy nie będzie rzeczą rozumu; niechaj będzie wiecznie rzeczą zmysłów (zmysłowego spostrzegania i popędów), niechaj wiecznie będzie sprawą serca, sprawą matki.[4])

Takie jest pierwsze prawo ochraniające, nauczanie i wychowanie od przerw.

---

[3]) Jak w wychowaniu intelektualnem od pierwszego spostrzegania zmysłowego dziecko dochodzi stopniowo przez wyobrażenia i pojęcia do poznania i wiedzy, tak w moralnem od uczuć zmysłowych, instynktowych do coraz wznioślejszych.

[4]) Słowa piękne i pełne doniosłego znaczenia.

Drugie zaś jest takie kształcenie ludzi: niech kroczy powoli od ćwiczenia zmysłów (spostrzegania zmysłowego), do ćwiczenia sądu o rzeczach; niechaj pozostaje długo rzeczą serca, zanim stanie się rzeczą rozumu; niechaj pozostaje długo sprawą kobiety, zanim stanie się sprawą mężczyzny.

Co mam powiedzieć więcej? Temi słowy wieczne prawa przyrody prowadzą mnie znów do ciebie, matko! Matko! moją niewinność, moją miłość, moje posłuszeństwo, wszystkie zalety mojej szlachetniejszej natury mogę otrzymać tylko od ciebie jedynie. Matko! matko! jeśli serce twoje jeszcze dla mnie bije, jeśli masz jeszcze rękę dla mnie, to nie odstępuj ode mnie; a jeśli nikt cię nie nauczył poznawać świata, tak jak ja go znać muszę, to chodź, chodź, razem będziemy poznawać świat, tak jak ty powinnaś była go poznać! Matko, i jak ja go poznać muszę.

Matko! matko! w tej chwili, gdy nowy dla mnie widok świata grozi mi niebezpieczeństwem odstępstwa od Boga, nie rozstawajmy się! Matko! matko! uświęcić to moje przejście od twego serca do tego świata; niechaj serce twe zostanie przy mnie!

Drogi przyjacielu, muszę zamilczeć, bo serce moje wzruszone, i widzę łzy w oczach twoich. Bądź zdrów![5])

---

[5]) Widzimy znów, jak Pestalozzi wysoko stawia kobietę matkę i wychowawczynię.

XIV.

List czternasty.[1]

Prowadzę rzecz swoją dalej i zapytuję: co uczyniłem także i pod względem religijnym w celu usunięcia nieszczęść ludzkości, które budziły moje współczucie w ciągu całego mego życia? Przyjacielu! usiłowałem wydrzeć wychowanie ludzi z paszczy ślepego działania sił przyrody, zgubnych instynktów, rutyny i tresury, by powierzyć je pieczy uszlachetniających sił naszej natury, której świętym ośrodkiem są: wiara i miłość.

Jeśli tylko niektóre z prób, które czyniłem w tym kierunku, osiągnęły pomyślny skutek, jeśli mi się udało sztukę wychowania ogrzać ciepłem świętego ogniska domowego, a tym sposobem ożywić religijność naszego rodu, gdyby mi się udać mogło ożywić na nowo obumarłe podwaliny kształcenia ducha i serca dla dobra współcześników moich, to błogosławiłbym życie swoje i widziałbym urzeczywistnienie najświetniejszych nadziei, jakie kiedykolwiek żywiłem.

Jeszcze przez chwilę zatrzymuję się nad tą kwestją. Zarodek uczuć, które stanowią istotę czci, oddawanej Bogu

[1]) Kształcenie uczucia religijnego uważa Pestalozzi za koronę wszystkich starań wychowawczych. Pedagog niemiecki, katolik, Kellner wyraża się o Pestalozzim w ten sposób: „Pestalozzi war ausserchristlich, aber nicht widerchristlich"; co znaczy, że Pestalozzi nie stał wprawdzie na stanowisku wyznaniowo-chrześcijańskiem, ale nie był wrogiem chrześcijaństwa. Określenie to blade i nie odpowiada rzeczywistości. Pestalozzi nietylko nie był wrogiem chrześcijaństwa, ale był chrześcijaninem w najpiękniejszem znaczeniu tego słowa. Był chrześcijaninem z czynu, z krystalicznie czystej miłości bliźniego, z gorącego umiłowania cnoty. Jak głęboka i wzniosła była jego wiara w Boga, widzimy dowodnie z listu XIII i XIV. Ze stanowiska wyznaniowego to naturalnie nie wystarcza. Zaznacza też to wydawca i komentator książki Pestalozzi'ego w wydaniu niemieckiem dla seminarjów katolickich Beck; z pewnemi zastrzeżeniami uznaje jednak głębokość i szczerość uczuć religijnych wielkiego pedagoga i składa mu hołd należny.

i moralności, zawarty jest także i w mojej metodzie nauczania. Opiera się ona w zupełności na stosunku naturalnym, który zachodzi między niemowlęciem a jego matką, polega zaś głównie na sztuce nauczania, począwszy od kolebki na tle tegoż stosunku naturalnego i rozwija się dalej w tenże sposób i w tychże warunkach, co cześć oddawana Bogu.

Łoży ona wielkie staranie gwoli zapobieżeniu zanikowi zarodka szlachetniejszych uczuć w chwili, gdy kończy się stosunek fizyczny dziecka do matki; dlatego, gdy tylko działać przestają pierwotne przyczyny fizyczne, dostarcza nowych środków odżywiających te uczucia. W chwili, gdy następuje rozterka między uczuciem dla matki i Boga z jednej strony a objawieniem się dziecku świata z drugiej strony, metoda moja stosuje całą swą siłę i sztukę, ażeby to, co jest dla dziecka nowe, stawało przed jego oczyma nie inaczej, jak w związku ze szlachetniejszemi jego uczuciami.

Stosuje ona całą swą siłę i sztukę, aby przed oczyma dziecka świat stawał nie jako fałsz i blichtr, lecz jako prawdziwy twór Boga. Ogranicza jednostronność wpływów, ożywiając przywiązanie do Boga i matki. Miarkuje samolubstwo i ustanawia spójnię między rozumem i sercem, oraz kojarzy kształcenie umysłu z miłością do Boga.

Jądrem mojej metody jest, aby po ustaniu działania przyczyn fizycznych, wspólności matki i dziecka, dziecko nietylko nie utraciło matki, ale żeby matka miała do swego rozporządzenia środki wychowawcze, któreby umożliwiły utrzymanie łączności i serca jej i dziecka, dopóki połączone z sobą czynniki wychowania — rozumowe na podstawie spostrzegania zmysłowego i etyczne — nie sprawią, że dziecię, zaprawiwszy się w badaniu i postępowaniu moralnem, stanie się samodzielnem. Dzięki mojej metodzie, może matka z łatwością kierować uczuciami i rozumem dziecka, uszlachetnić i uzdolnić je do życia, zanim duszę jego opanuje świat, by stanęło na opoce, której nic skruszyć nie zdoła.

„Księga matek" stanowi wrota, które matka otwiera dziecku, by widziało świat, jako twór Boga.

Matka uczy dziecię poznawać Boga we wschodzącem słońcu i falującym strumieniu, w blasku kwiatów, w kroplach rosy; uczy poznawać wszechmoc Stwórcy na własnem ciele dziecka, w świetle jego oczu, w giętkości jego członków, w głosach, wychodzących z jego ust, we wszystkiem wskazuje Boga. Dziecię, widząc wszędzie Boga, zaprawia się w czci Mu należnej, a uczucie, jakie żywi względem matki kojarzy się z nią ściśle.

Łączniki między matką a dzieckiem nietylko nie zerwane, ale wzmocniły się jeszcze. Usta, które uśmiechały się do niego od chwili, gdy się urodziło, głos który od tejże chwili zwiastował mu radość, uczą je obecnie mówić, — ręka, którą tak często przytulała go do kochającego serca, pokazuje mu obecnie obrazki, przedstawiające rzeczy, których nazwy już słyszało często. Nowe uczucie rodzi się w duszy dziecka; uczy się, poznaje, mianuje, chce więcej jeszcze umieć, nakłania więc matkę do tego, żeby się z niem uczyła; z dniem każdym mnożą się wiadomości obojga, wzrasta ich inteligencja, a wraz z nią miłość wzajemna.

Matka przechodzi z dzieckiem początki rysunku, mierzenia, rachunku. Rośnie dziecię umysłowo na siłach, rysuje, mierzy, rachuje; dziecko prześciga matkę w tych umiejętnościach; oboje się radują. Jak poprzednio matka wskazywała dziecku Boga, zaznajamiając je ze światem, tak obecnie wskazuje mu Boga w rysunku, mierzeniu, rachunku; wskazuje mu Boga w każdej z Jego sił; widzi ono Boga w udoskonaleniu samego siebie; w duszy jego budzi się poczucie najwyższego prawa, ustanowionego dla ludzkości: „Bądźcie doskonałymi, jak doskonałym jest Pan wasz w niebiesiech". Metoda moja, dążąc do ciągłego, nieprzerwanego doskonalenia umysłu, od kołyski wdraża głęboko w duszy dziecka poczucie tego prawa.

Z pierwszem tem prawem uszlachetnienia ducha łączy się też drugie, ściśle z niem skojarzone, mianowicie, że człowiek nie istnieje na świecie dla samego siebie, lecz na to,

żeby się umiał przyczyniać do uszlachetnienia swoich braci.[2]) Metoda moja nadaje się najzupełniej do tego, żeby stosowanie się do tych dwóch praw stało się dla dziecka drugą jego naturą, zanim się dowie, co prawe i lewe. Dziecię kształcone według mej metody, zaledwie nauczy się mówić, już jest nauczycielem swego rodzeństwa, już jest pomocnikiem swej matki.

Przyjacielu! Niepodobna ściślej skojarzyć z sobą uczuć, na których opiera się istota czci, oddawanej Bogu, niż zapomocą mojej metody. Przez nią zachowałem dziecku matkę i wpływowi jej serca zapewniłem trwałość; przez nią skojarzyłem cześć, oddawaną Bogu z naturą ludzką i ugruntowałem ją, ożywiając te uczucia, które skłaniają do wiary.

Matka i Stwórca, Bóg i żywiciel stają się dla dziecka tem samem uczuciem; przez nie pozostaje ono dłużej dzieckiem swej matki; pozostaje przez nie dłużej dziecięciem Boga; ustopniowanie połączonego rozwoju ducha zatrzymuje się dłużej na punktach początkowych, z których wyszło; pole dla jego miłości bliźniego i mądrości otwarte; przez nie staje się ojcem ubogich, ostoją dla nieszczęśliwych; matka opuszcza zdrowe swe dzieci, by zająć się choremi, bo jest matką, a jako matka jest dla dziecka namiestniczką Boga na ziemi, tak ja, jej dziecię, czuję po macierzyńsku; człowiek jest moim bratem, miłość moja obejmuje cały jego ród, jednakże opiekuję się nieszczęśliwymi, postępować dobrze staje się drugą moją naturą; jestem dziecięciem Bożem; wierzyłem w moją matkę, jej serce wskazało mi Boga; Bóg jest Bogiem mojego serca, jest Bogiem serca mojej matki.

Nie mam innego Boga oprócz Boga mego serca i czuję się tylko człowiekiem w wierze Boga mego serca; bóg mego mózgu jest bałwanem, gubię się, gdy mu cześć oddaję; Bóg mego serca jest moim Bogiem, miłość do Niego uszlachetnia mnie.

Matko! matko! wskazywałaś mi Boga w twoich rozkazach i znalazłem Go w posłuszeństwie mojem.

Matko! matko! Jeśli cię kocham, to kocham Boga, a obowiązek mój jest najcenniejszem mojem dobrem.

[2]) Słowa do zapamiętania.

Matko! jeśli zapominam o tobie, to zapominam o Bogu i człowiek nieszczęśliwy nie wspiera się już na mojem ramieniu; używam wtedy sił swoich przeciw własnemu swemu rodowi, nie budzi się wtedy uczucie ojcowskie w mojej duszy, wtedy posłuszeństwo moje, nie uświęcone tchnieniem Bożem, jest fałszem.

Matko! matko! jeśli cię kocham, kocham Boga i posłuszeństwo Bogu i obowiązek; Bóg i obowiązek stanowią wtedy dla mnie jedno; wola Boża i to, co istnieje najszlachetniejszego i najlepszego we mnie, łączą się ze sobą w jedno. Nie kocham wtedy tylko samego siebie; zatracam się w kole moich braci, dzieci mego Boga, — żyję nietylko dla siebie, żyję tylko dla Tego, który mnie otoczył ramieniem macierzyńskiem i ręką ojcowską z prochu mojej powłoki ziemskiej podniósł mnie na wyżynę Swej miłości.

A im więcej kocham Wiekuistego, im pilniej przestrzegam Jego przykazań, im więcej jestem do Niego przywiązany, im więcej samego siebie utracam i jestem Jego; tem więcej natura moja staje się istotą Boską, tem więcej czuję się samym sobą, w zgodzie z samym sobą i moim rodem.

Im więcej Go kocham, im więcej Go słucham, tem wyraźniej słyszę głos Boga: Nie trwóż się, ja cię nie opuszczę; przestrzegaj moich przykazań, wola moja jest twojem zbawieniem. I im więcej Go słucham, im więcej Go kocham, im więcej Mu dziękuję, im więcej Mu ufam, tem lepiej Go poznaję; poznaję Wiekuistego — Tego, który już był i który będzie, Tego, który jest przyczyną mego istnienia, a mnie nie potrzebuje.

Poznałem Wiekuistego w sobie samym; widziałem drogi Boga, czytałem Jego prawa, tarzając się w prochu, zbadałem prawa Jego miłości w swojem sercu: wiem w kogo wierzę. Ufność moja w Bogu staje się nieograniczoną przez poznanie samego siebie i łączności mojej z ogólnem prawem moralnem.

Pojęcie nieograniczoności łączy się w naturze mojej z pojęciem tego, co jest wiekuiste: spodziewam się wiecznego życia. Im więcej kocham Wiekuistego, tem więcej liczę na

życie wieczne; a im więcej Mu ufam, tem więcej Mu dziękuję; im więcej Mu dziękuję, im więcej Go słucham, tem więcej wiara w Jego wieczną dobroć staje się dla mnie prawdą, tem więcej wiara w Jego wieczną dobroć staje się dla mnie przeświadczeniem o mojej nieśmiertelności.

Znów zamilknę, przyjacielu! Czem są słowa, gdy wyrażają pewność, która z serca wypływa? Czem są słowa o przedmiocie, o którym człowiek, zasługujący zarówno głową jak i sercem na mój szacunek, tak się wyraża: „Nie przez wiedzę poznajemy Boga: prawdziwy Bóg żyje tylko w wierze, w wierze prostej, dziecięcej.

Czego nijak mądrość mędrka dociec nie zdoła.
Odczuwa nieraz składnie dziecięcia prostota [3])

A więc tylko serce zna Boga, serce, powstałe z troski o własny swój ograniczony byt, obejmujące ludzkość lub jej część. To czyste serce ludzkie wytwarza miłość, posłuszeństwo, ufność, cześć.

Pytaj się człowieka zacnego: dlaczego obowiązek stawiasz nadewszystko? dlaczego wierzysz w Boga? Jeśli wyliczy ci dowody Jego istnienia, to przemawia przez niego tylko tresura. Jeśli kto wyćwiczony w dialektyce dowody jego rozbije, — to zadrży tylko, zamilczy i tuli się do swej wiary, jak dziecię do łona matki.

Skąd więc to przeświadczenie o istnieniu i dobroci Boga? Nie z rozumu ono się rodzi, lecz z popędu niewytłumaczonego, którego ani w słowa, ani w pojęcie ująć nie można; z popędu, który dąży do wyższego wiecznego bytu w spojeniu się z całością świata. Nie dla mnie, lecz dla braci. Nie dla własnego ja, lecz dla całego rodu! tak przemawia w duszy naszej głos Boga.

Umieć słyszeć ten głos i posłuchać go — to jedyne szlachectwo natury ludzkiej.

---

[2]) Prawie tę samą myśl wyraził nasz Mickiewicz w słowach:
Czucie i wiara silniej mówią do mnie,
Niż mędrca szkiełko i oko.

BIBLIOTEKA JAGIELLOŃSKA CZYTELNIA Kraków

Tematy do ćwiczeń.

I. 1. Jak Pestalozzi uczył w Stanz i dlaczego?
2. Wzajemne nauczanie (Pestalozzi i metoda Bell-Lancaster).
3. „Uszlachetnienie ludu to nie bezpłodne marzenie".
4. „Wszelkie kształcenie człowieka jest jedynie umiejętnością dopomagania naturze".
5. Co znaczy nauczanie na podstawach psychologicznych?
6. Spostrzeganie zmysłowe (pogląd), poglądowość, unaocznienie.
7. „Zostanę bakałarzem".
8. Intuicja i znajomość teorji w nauczaniu.

II. 9. Krüsi.
10. Metoda sokratyczno-katechetyczna według Pestalozzi'ego. (Pogląd Pestalozzi'ego na „rozwijanie rozumu"; czy ma we wszystkiem słuszność?)
11. Tobler.

III. 12. Buss i jego poglądy na metodę Pestalozzi'ego.

IV. 13. Przypowieść „o kamienicy".
14. Poglądy pedagogiczne Pestalozzi'ego w liście czwartym.

V. 15. Jądro rzeczy i szczegóły w nauczaniu.
16. „Dajcie rzeczy, nie słowa!"

VI. 17. „Wszelkie poznanie nasze opiera się na liczbie, formie i słowie" (uzasadnienie tezy według Pestalozzi'ego i jej krytyka).

VII. 18. Litery ruchome i elementarz.
19. Sylabizowanie i głosowanie, oraz czytanie doraźne (Elementarz Komisji Edukacyjnej; metoda Trentowskiego).
20. Ustopniowanie trudności w pierwszej nauce czytania i pisania.
21. O naszych elementarzach.
22. Czy ćwiczenia ustne w głosowaniu przed właściwą nauką czytania mają rację bytu?
23. Chór w nauczaniu czytania.
24. Uzasadnienie i krytyka metody Pestalozzi'ego w nauczaniu języka.
25. Sztuka mierzenia i rysunek według Pestalozzi'ego (uzasadnienie i krytyka).
26. Rysunek i pisanie.
27. Czego brak w poglądach Pestalozzi'ego na nauczanie rysunku?
28. Czy należy łączyć czytanie z pisaniem od pierwszych początków? czy należy zaczynać od pisma, czy od druku?

VIII. 29. Metoda nauczania rachunku według Pestalozzi'ego.

IX. 30. Czy to, co Pestalozzi zarzuca szkole ludowej przed stu laty, może się stosować do dzisiejszej? pod jakiemi względami tak i nie?

X. 31. Streszczenie dziesiątego listu.

32. Koncentracja i porządek przedmiotów w nauczaniu.

33. Jak należy rozumieć słowa: „istnieje tylko jedna dobra metoda nauczania"?

34. „Harmonijne kształcenie sił i uzdolnień natury ludzkiej gwoli uszlachetnieniu ludzkości".

35. Środowisko i indywidualność w wychowaniu.

XI. 36. Wynurzenia Pestalozzi'ego, jako świadectwo o jego charakterze.

XII. 37. „Wiadomości i umiejętności".

38. O kształceniu fizycznem.

39. Gimnastyka i praca ręczna.

40. Kształcenie moralne polega nie na wiadomościach o cnocie, ale na zaprawianiu w cnocie.

41. „Wytworzenie drugiej natury" w wychowaniu.

XIII. 42. Streszczenie listu trzynastego.

43. Czy i jak można rozwijać uczucia altruistyczne w szkole?

44. Jak rozwijać poczucie narodowe? (na podstawie wskazań Pestalozzi'ego co do rozwoju uczuć altruistycznych i religijnych).

45. Estetyka w wychowaniu.

XIV. 46. Matka w poglądach Pestalozzi'ego na wychowanie.

47. Religja w szkole.

48. „Serce, nie rozum, zna Boga".

49. „Nie dla własnego ja, lecz dla całego rodu". „Wszystko dla wszystkich, nie dla siebie".

---

50. Spostrzeganie według teorji Pestalozzi'ego.

51. Pestalozzi a Komeński.

52. Pestalozzi a Rousseau.

53. Pestalozzi a nasza Komisja E. N. i Trentowski.

54. Pestalozzi i pedagogika dzisiejsza.

55. Neuhof i Stanz w życiu Pestalozzi'ego.

56. Współpracownicy Pestalozzi'ego (Krüsi, Tobler, Buss, Ramsauer, Niederer, Schmidt).

57. Pestalozzi wzorem dla nauczyciela (pod jakim względem nie).

58. Misja społeczna nauczyciela ludowego.

59. Streszczenie dzieła „Jak Gertruda uczy".

60. Zalety i wady „metody" nauczania Pestalozzi'ego.

61. Teorja i praktyka — dwie siostrzyce.

62. Podręcznik i nauczyciel.

63. Wiedza ogólna i przygotowanie fachowe.

64. „Niema zawodu ważniejszego, ale też i trudniejszego od nauczycielskiego" (słowa Pestalozzi'ego).

AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO • KRAKÓW • BIBLIOTEKA GŁÓWNA
A.
1840

Biblioteka Gł. AWF w Krakowie
1800024644