

Grey Scale #13



A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19



Dr. WŁADYSŁAW SPASOWSKI

WZOROWE SEMINARJA NAUCZYCIELSKIE

KURS NAUK SZEŚCIOLETNI

Z 4 TABLICAMI W TEKŚCIE



WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
POZNAŃ. _____ LUBLIN. _____ ŁÓDŹ,
WILNO, KSIĘGARNIA STOW. NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.

1920



Dr. WŁADYSŁAW SPASOWSKI

**WZOROWE
SEMINARJA NAUCZYCIELSKIE**

KURS NAUK SZEŚCIOLETNI

Z 4 TABLICAMI W TEKŚCIE



WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
POZNAŃ. _____ LUBLIN. _____ ŁÓDŹ.
WILNO, KSIĘGARNIA STOW. NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.

1920

[371.1]

Dr. WŁADYSŁAW SPASOWSKI

WZOROWE
SEMINARJA NAUCZYCIELSKIE

KURS NAUK SZEŚCIOLETNI

Z 4 TABLICAMI W TEKŚCIE



1 9 2 0

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
POZNAŃ, PLAC WOLNOŚCI 7. — LUBLIN, NAMIESTNIKOWSKA 23.
WILNO, KSIĘGARNIA STOW. NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.

TEGOŻ AUTORA:

Les bases du système de la philosophie morale de Guyau. 1908.

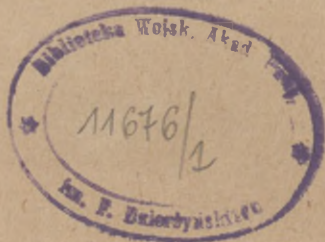
Adam Mahrburg i jego poglądy na naukę i filozofję. Analiza porównawcza. 1913.

Adam Mahrburg. Życie i praca filozofa. („Pisma filozoficzne Ad. Mahrburga”. T. I). 1914. Wyd. z zapomogi Kasy im. Mianowskiego.

Wykład pedagogiki w seminarjach nauczycielskich. Zadania. Programy. Realizacja. 1917.

Przekład dzieła E. Boutroux: Pojęcie prawa przyrody w nauce i filozofji społecznej. 1902.

Przygotowany do druku: Anarchizm w wychowaniu. Poglądy pedagogiczne L. Tolstoja.



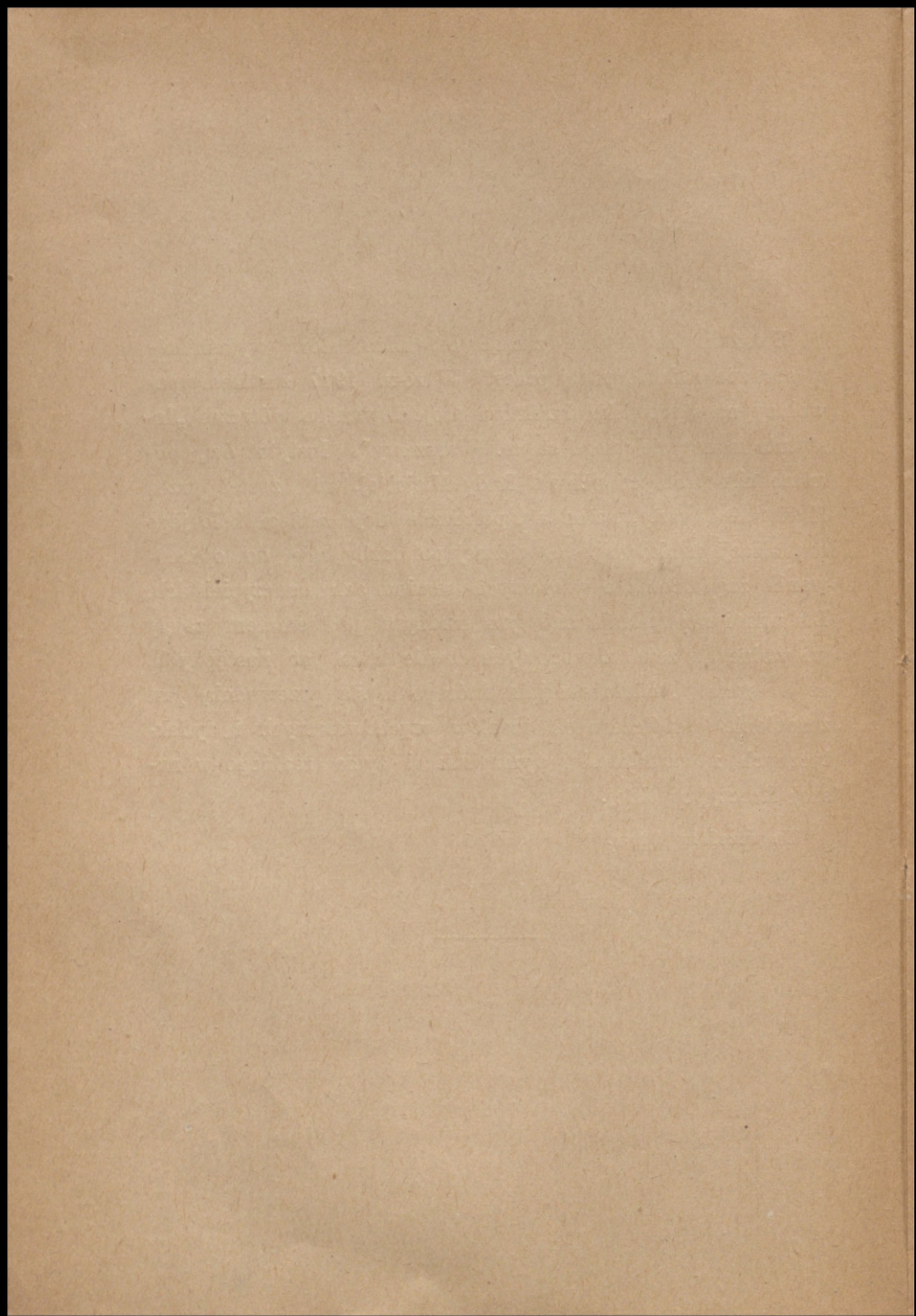
JÓZEFOWI PIŁSUDSKIEMU

WIELKIEMU WYCHOWAWCY NARODU
W DUCHU WOLNOŚCI I POCZUCIU HONORU.

UNIVERSITY OF CHICAGO
LIBRARY

Uważam za celowe zacząć od kilku słów wyjaśnienia w sprawie rodowodu tej pracy. W roku 1917 zostałem powołany na stanowisko dyrektora projektowanego wówczas „Instytutu nauczycielskiego st. m. Warszawy”. Instytut ów, pomimo kilkakrotnych uchwał Rady Miejskiej, nie został przez Magistrat otwarty, natomiast półroczne moje zabiegi koło jego organizacji naukowo-pedagogicznej pobudziły mnie do opracowania zagadnienia o wzorowych seminarjach nauczycielskich. Badania i rozmyślenia nad tym trudnym problemem zajęły mi wolne od zajęć zawodowych chwile dwu lat następnych, aż wreszcie powstało studjum, którego myślą przewodnią jest zespolenie współczesnych ideałów wychowawczych i dydaktycznych z warunkami i wymaganiami życia realnego w naszej Rzeczypospolitej.

We wrześniu 1919 r.



I.

PROBLEMAT WYCHOWANIA
W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ.

There is a sence in which the history of the world is the history of its great teachers, religious as well as secular.

St. Hall. Adolescence.

1. Ani przyrodzone skarby mineralne, ani urodzajna gleba, ani rzeki spławne, ani piękny klimat nie są największem bogactwem kraju; to bogactwo stanowią przedewszystkiem zalety inteligencji i charakteru jego mieszkańców. Doskonałem tego świadectwem jest starożytna Grecja. Obok tego, poziom oświaty, jej rozlanie się na szerokie masy narodu oraz jej rzeczywista głębia stanowią dla kultury kraju czynnik decydujący. Skoro zaś, jak tego dowodzi historia ludzkości, gorliwe zaprzątanie się naukami zawsze prowadziło do rozmiękczenia i osłabienia charakterów, ważną tedy niezmiernie jest rzeczą wskazać takie zasady wychowawcze i stosować w szkołach takie metody pracy, któreby, kształcąc i oświecając umysły, pozwalały zarazem wzmacniać i hartować charaktery.

Powoli zbliża się dla ludzkości dzień wielki, dzień prawdziwej i powszechnej oświaty. Zrobiła ona krok stanowczy, ku temu celowi niechybnie wiodący. Musimy wierzyć, iż z krwawej kąpieli narodów zrodzi się nowy, potężny rozpęd ku do-

skonalszym, sprawiedliwszym formom życia, ku wyzwoleniu ducha z przemocy militarystyki, zrodzi się konieczność rozlania światła na najszersze masy ludowe. Wojna doprowadziła do powstania nowych wartości ogromnej wagi. Idee demokratyczno-republikańskie, konieczność daleko idących reform w ustrojach społeczno-państwowych zapuściły głębokie korzenie w narodach europejskich. W masie dusz, zbudzonych do nowego życia, świadomych swej dotychczasowej martwoty i ciemnoty, w szerokich rzeszach ludowych, które straszliwymi ciężarami wojny okupiły swoje wyzwolenie, zrodzić się musi poczucie potrzeby prawdziwej oświaty. Zwłaszcza naród polski, lud polski staje wobec nowych zadań i zagadnień oświatowych. Ażeby w tym przełomowym momencie trafnie ująć zadania wychowania narodowego, należy dokonać niełatwej pracy przedwstępnej: sięgnąć do źródeł, to znaczy do głębin duszy polskiej, zbadać i poznać, słowem—zrozumieć charakter narodu, jego zalety i wady, przeniknąć jego genjusz, ocenić jego ideologję, odnaleźć najpiękniejsze, najwspanialsze wyrazy tej ideologji w dziejach naszych, w wyniku zaś badań postawić jasno przed oczy ideał duszy polskiej z jej najgłębszemi i najmocniejszymi pragnieniami, a wreszcie poszukać środków i sposobów wcielenia tego ideału w życie.

„Starożytna ziemia nierządu i wolności”—powiedział o Polsce Napoleon I, a o Polakach był zdania, iż „jest to lud namiętny i lekki. Wszystko się w nich dzieje przez fantazję, a nie systematycznie. Zapał ich jest gwałtowny, ale nie umiają go miarkować, ani mu długiej trwałości nadać. Naród ten nosi swoją zagładę we własnym charakterze. Może, dając Polakom plan, system i punkt oparcia, możnaby ich z czasem wykształcić”. Sąd ten jest za surowy i niezupełnie zgodny z prawdą. Dla wydania sprawiedliwego wyroku o narodzie, trzeba dobrze pamiętać o tem, w jakich warunkach ten naród żył, co stworzył i przedewszystkiem kogo wydał. O całe stulecie dziś starsi i doświadczeni jesteśmy od Napoleona. Otóż szczyty twórczości ducha polskiego są wspaniałe, wielkich charakterów

dużo Polska wydała. Nie można powiedzieć, iż jest namiętny i lekki—o narodzie, który wydał *Zamoyskiego, Żółkiewskiego, Skarżę, Kochanowskiego, Modrzeńskiego, Kościuszkę, Staszica, Kollątaja, Mickiewicza, Łukasiewskiego, Traugutta, Piłsudskiego* i długi szereg wielkich męczenników i bojowników w obronie ideałów wolności, sprawiedliwości i prawdy.

Zapewne, Polak dzisiejszy, przeciętnie biorąc, nie jest jeszcze, jak słusznie twierdził Ochorowicz, człowiekiem całkowicie dojrzałym; dla dopięcia tego celu trzeba charakter narodu poprawić i zahartować. Ma jednak charakter polski także wielkie zalety, godne uznania i podziwu. „Z narodami rzecz ma się tak samo, jak z jednostkami — te, które najodważniej sprzeciwiają się nawałnicom losu, są najznamienitsze”¹⁾. Dzieje bowiem ludzkości — to dzieje cierpiących i walczących bohaterów, to dzieje walki dobrego ze złem, geniuszu i bohaterstwa z głupotą, ciemnotą, lenistwem i przemocą. *Księga bohaterstwa Polaków jest gruba i dobrze zapisana. Wrodzone Polakom zamiłowanie bohaterstwa jest źródłem niespożytej siły narodu. „Nie można prawie za wiele żądać od Polaka...” „Tylko naród bohaterów może się ostać w naszym położeniu... W każdym Polaku, od chłopca do szlachcica, tkwi iskra bohaterstwa”²⁾. Niestety, obok tej zalety mają Polacy pewną brzydką wadę: lekkie traktowanie ludzi wielkich i zasłużonych. Pięknie powiada Perykles w swej wielkiej mowie na cześć pierwszych poległych w wojnie Peloponeskiej, iż „gdzie cnota otrzymuje najpiękniejsze nagrody, tam spotykamy najlepszych obywateli”. W naszym narodzie tego wynagradzania prawdziwej cnoty nie widzimy: niezliczony poczet ludzi świetnych zalet i zasług doczekał się w Polsce uznania tylko po śmierci. Lecz mimo to, jakby naprzekór prawdziwe słów Peryklesa, naród polski bogaty jest w ludzi cnotliwych i dzielnych, tylko ich rozpoznać i uczcić we właściwym czasie nie umie. Poza*

¹⁾ Tucydides. Dzieje. LXV.

²⁾ Szczepanowski. „O polskich tradycjach wychowawczych“ 1912, str. 2—3.

tem, brak uobywatelnienia, brak poczucia rzeczywistości oraz łatwość samoułudy — cechowały oddawna umysł i charakter polski, wystąpiły zaś w całej jaskrawości i ku wielkiej szkodzie dla sprawy narodowej podczas ostatniego dziejowego przewrotu. Duch polski, od wieku wpędzony w podziemia, walcząc bez przerwy z mocami nocy, bezwzględną i bezwstydną przemocą, oślepl jakgdyby na fakty życia bujnego, stłumił zarodki najszlachetniejsze, począł objawiać formy ułudne i obłudne... Co prawda, w obecnej fazie cywilizacji czynniki o wpływach ujemnych przeważają wszędzie. Wysysający społeczeństwa militarizm, nadmierny, rozstrajający nerwy, wysiłek umysłowy, ciężka gorączkowa praca fabryczna, oplakane warunki zdrowotne wielkich ognisk miejskich i inne groźne czynniki ekonomiczno-społeczne niszczą wszędzie tężyznę duchową narodów. Wywarły one jeszcze szkodliwszy wpływ na charakter naszego narodu zwłaszcza dlatego, iż nieprzerwane w przeszłości walki z barbarzyństwem Wschodu i przez dwa prawie stulecia trwająca śpiączka umysłowa za panowania jezuitów zahamowały naturalny rozwój duchowy Polaków i spowodowały niedostateczne wyrobienie umysłowe. Życie wojenne, ćwicząc męstwo, zrodziło takie wady, jak: lekkomyślność, rozrzutność, niestateczność i niezdolność do systematycznej pracy. Później już same warunki istnienia rozszarpanego narodu, ujętego w potrójne kleszcze niewoli, systematycznie tępiły pionierów myśli i postępu, przedstawicieli najruchliwszych, najbardziej przedsiębiorczych, najodważniejszych i moralnie najdoskonalszych, słowem — najdzielniejszych, pozostawiając na widowni charaktery słabsze, dusze oportunistyczne. W całej swej jaskrawości i grozie okazało się to w chwili wybuchu wojny przełomowej dla nas i naszych sąsiadów, gdy *nawet zasłużeni w narodzie, znakomici i sławni pisarze nasi (nomina sunt odiosa) nie stanęli zgoła na wysokości zadania i nie ogłosili światu prawa narodu polskiego do zjednoczenia i niepodległości.* Tak dzieje się zawsze w niewoli. Tylko wolność bowiem rodzi ludzi doskonałych. Widoczna, iż przyszedł okres wy-

cieńczenia rasowego, duchowej anemji, dokonał się w narodzie dobór wsteczny, a dokonać się musiał. Rozbiór Polski nie był tylko gwałtem politycznym, odjęto nam prawa ludzkie! zabroniono uczyć się i w jakikolwiek sposób pracować nad sobą. Robiono wszystko, aby szerzyć wśród narodu demoralizację. Tylko przypadek ocalił takich ludzi, jak: Mickiewicz, Słowacki, Krasiński, Mochnacki, Lelewel, Limanowski, Piłsudski i szereg innych świetlanych duchów w narodzie. I chociaż optymizm Polaków pozwolił im znieść straszliwy ucisk, jak optymizm Eskimów pozwala im wytrzymać surowość klimatu, to jednak katastrofa ogólna stała się prawdziwym dla narodu polskiego błogosławieństwem: „wstrząsnęła ona organizmem duchowym, wydobyla na jaw wszystkie jego choroby wewnętrzne. Uświadomieni politycznie patryjoci ujrzeni z przerażeniem stan najokropniejszy: zatrąę polskiej myśli państwowej, zanik poczucia łączności między zaborami, zwyrodniały oportunizm, paraliż woli, niezdolność do czynu „słowem, bezwład pod względem narodowym”.

Ze wszystkich środków walki z powyżej wskazanemi upartemi ułomnościami ducha, z tem głębokiem zepsuciem, jakie się wkradło do wszystkich warstw narodu na skutek rozkładowych wpływów pięcioletniej wojny, najradykałniejszym będzie niezawodnie wychowanie nowych pokoleń na nowych zasadach życia, w duchu szkoły pracy i współdziałania, rzetelności i prawdy. Niestety, zabiegi w tym kierunku wydadzą plon w następnem tylko pokoleniu, gdyż narodu za jednym zamachem przerobić nie można. Wszystkie bowiem pierwiastki kultury narodowej zostały zatrute produktami duszy zdemoralizowanej i bez jej radykalnej zmiany zmienić się nie dadzą.

Na szczęście robak przemocy stoczył jedynie korę drzewa Polski, miazga narodu, nadszarpnięta gdzieniegdzie, zdołała zachować jeszcze świeżość, soczystość i jędrność. Te ocalałe wewnętrzne pokłady, istotne bogactwo, źródło siły i cała nadzieja na przyszłość—to są *robotnicy i chłopci*; robotnicy pol-

szy, jako klasa społeczna najtęższa i najbardziej ofiarna, najinteligentniejsza i najmniej obciążona przesadami, najpostępowsza i najsprawniejsza technicznie, najruchliwsza i najbardziej oświecona i uświadomiona; chłopcy—jako masa ludowa najliczniejsza i najciemniejsza zarazem, najbardziej przesądna, konserwatywna i egoistyczna. Z tych dwóch odmiennych warstw społecznych musi *inteligencja polska* stworzyć naród właściwy, silny poczuciem jedności i samowiedzy.

Dotąd jedynie młodzież nasza wносиła do społeczeństwa to poczucie jedności i samowiedzy narodowej. Ona nieustannie rzucała hasła buntu i niepodległości, ona szła na czele ruchu; tylko w końcu XIX wieku klasa robotnicza mocno podchwyciła te idee. Od czasów zaś Mickiewicza młodzież polska zapisywała krwawo kartę po karcie chlubną księgę wyzwolenia ojczyzny. Ona wywalczyła szkołę polską w b. Królestwie Kongresowem wbrew woli rodziców i większości społeczeństwa, ona stworzyła związki walki czynnej, związki strzeleckie, drużyny strzeleckie, wreszcie bohaterskie legjony, ona sama broniła Lwowa, tworzyła szereg P. O. W.; dzieci proklamowały strajk szkolny w Poznaniu! *Piękna, szlachetna, gorąca, entuzjastyczna dusza młodzieży polskiej, poruszona przez kilka lepszych umysłów, a przede wszystkim prowadzona i zahartowana przez tego, kto w ostatnim pokoleniu polskim stanął na czele narodu, — sercem czysty, niezłomny wola, wielki umysł — i potrafił tchnąć w nią ideę wielką: ideę wyzwolenia zapomocą czynu zbrojnego.*

Dziś potrzebne są reformy—głęboko sięgające zarówno w dusze dzieci, jak do sumień rodziców i nauczycieli. W nowych ustawach, które mają stanowić punkt wyjścia dla swobodnego społecznego rozkwitu, winien skryształizować się duch narodu, istota jego kultury. Narodem bowiem nie jest tylko teraźniejsze polskie społeczeństwo, lecz „zbiorowa indywidualność historyczna, licząca już swój żywot na wiele stuleci”. Co prawda, w zakresie dziejów szkolnictwa polskiego i metod nauczania narodowego sięgnąć możemy nie dalej, niż do czasów Ko-

misji Edukacji narodowej. Do przeprowadzenia bowiem reformy Konarskiego język polski nie był nawet przedmiotem nauki w katolickiej szkole w Polsce; w epoce niepodzielnego panowania łaciny winnych smagano batem za mówienie w szkole po polsku... Z okresu wcześniejszego jednak, od czasów Kazimierza Wielkiego i Jagiellonów, tchnie ku nam tęgi, zdrowy duch polski, *szczytna ideologja narodowa*, której podstawowe składniki obecnie powinniśmy wcielić do zasad kierowniczych wychowania narodu. Dziś właśnie, gdy Rzeczpospolita polska na nowo powstaje do życia, zasadniczym postulatem wychowania, dla wykrzesania z ducha polskiego największej energii twórczej, powinno być budzenie w szerokich masach czynnej samowiedzy narodowej w duchu świętych tradycji naszych. Prawdą jest bowiem, iż *naród wówczas rozkwita najbujniej, gdy rozwija najlepsze właściwości swego charakteru i ducha*. Brak nam, co prawda, karności, umiejętności organizacji, ogniskowania wysiłków, brak wytrwałości i zaparcia się, woli mocnej, pracowitości, umiejętności i techniki pracy, znajomości samych siebie, swych sił i własnego kraju, mamy natomiast takie zalety, jak płomienna miłość ojczyzny, wypróbowane męstwo, zdolności naukowe, wysokie poczucie artystu, zapał i rozmach poczynań.

Jednak w ustawicznej walce narodów o byt niedość jest potęgować własne, chociażby najpiękniejsze przymioty, trzeba pilnie baczyć na charakter i rozwój innych narodów, zwłaszcza sąsiadów, przyswajając skwapliwie ich najlepsze metody pracy i sposoby życia. Minęły bowiem bezpowrotnie czasy izolacji narodów, żyjemy w okresie coraz większego pod każdym względem przenikania się ludów. Wpływów tych, zresztą nieuniknionych, obawiać się nie należy. Nie unikały ich najpotężniejsze narody świata: Rzymianie urządzali swe szkoły na modłę grecką, Japończycy przejęli kulturę i naukę europejską, wzorując się głównie na Anglikach i Niemcach, uczeni i wychowawcy niemieccy zaczęli od lat kilkunastu z podziwem i zazdrością spoglądać na piękny rozkwit teoryj pedagogicznych w Stanach

Zjednoczonych Am. Płn., i *my też dobrze zrobimy, szczepiąc na pniu rodzimym wielkie zdobycze Zachodu*. Polska, sąsiadując z zachodu z jedną z najpotężniejszych ras na kuli ziemskiej, powinna bezwzględnie wyrzec się zaciętrzewienia nacjonalistycznego i parafjanszczyzny i starać się wessać do swego organizmu najlepsze i najtrwalsze pierwiastki potęgi tej rasy, ujawnione przedewszystkiem w geniuszu organizacji, solidarności, wytrwałości oraz zamięłowaniu do pracy.

Praca nad rozwojem zdolności wrodzonych i nabytych, nad spotęgowaniem zdolności twórczych i mocy charakteru obywateli przypada w udziale głównie szkole i wychowaniu, które jest wobec tego największem, a zarazem najtrudniejszym zagadnieniem w życiu narodu.

2. *Szkolnictwo powinno tworzyć w społeczeństwie system zakładów umiejętnie od dołu do góry, od szkół powszechnych aż do szkoły wyższej ze sobą połączonych*, chociaż zajmujących samodzielne stanowiska, gdyż pełniących właściwe sobie zadania, zależne od wieku i rozwoju dzieci i młodzieży. Tak pomyślany system szkół da się obrazowo usymbolizować pod postacią potężnego, rozłożystego dębu. Pień główny tego dębu — to szkoła powszechna, podstawa dla wszystkich innych; czerpie ona soki z gruntu, ludu, opiera się na bogatym materiale społecznym, na całym narodzie. Z pnia dębu wyrastają konary i gałęzie — to różne typy szkół średnich: szkoły ogólnokształcące, seminarja nauczycielskie, szkoły techniczne, przemysłowe, handlowe i t. p. Konary i gałęzie wieńczy korona dębu czyli szkoła wyższa, która powinna być dostępna dla wszystkich. Do wykształcenia wyższego, do korony, kwiatów i owoców, winny prowadzić wszystkie poprzednie stopnie szkolnictwa. Kto tylko chce i ma siły, ten dojdzie do niego, ten dojść powinien. Do wykształcenia istotnego prowadzi wrodzone zamięłowanie i uzdolnienie, poważna praca nad przygotowaniem do przyszłego zawodu, gruntowne poznanie określonej dziedziny życia i metod jej badania. To właśnie widzimy w uni-

wersytetach niemieckich, szwajcarskich i amerykańskich: student specjalizuje się w matematyce, przyrodzie, ekonomji politycznej, nawet w jakiejś jednej gałęzi nauk — w chemji analitycznej, mechanice i t. d. Studentów politechniki, poświęcających się studjom nad budową maszyn, wytrzymałością materiałów lub miernictwem, zupełnie słusznie zaliczamy do tych, co pracują nad swem wyższem wykształceniem. Sprawdzeniem tego wykształcenia może być tylko rzeczywiście dostateczna znajomość przedmiotu, głębokie zrozumienie jego związku z życiem i innymi naukami oraz umiejętność operowania najlepszymi, najściślejszymi metodami badania naukowego... Kto ma tak pojętą, głęboką wiedzę pewnej określonej dziedziny nauk i życia — ten istotnie posiada wyższe wykształcenie, wykształcenie prawdziwe i niezawodne, którego bardzo często, niestety, nie dawały dotychczasowe „studja uniwersyteckie”, prowadzące do umebrowania głowy i uzdolnienia do gadulstwa o tem, czego się nie zna, bo nie mogło się poznać.

W gruncie rzeczy *wszystkie szkoły podzielić należy na dwie kategorie: szkoły ogólnokształcące i zawodowe*, przyczem uniwersytety uznać trzeba za szkoły zawodowe, gdyż mają za zadanie przygotowanie fachowców: prawników, lekarzy, dentyстів, nauczycieli i t. p. tak samo, jak każda inna szkoła zawodowa. Uczonych uniwersytety nie tworzą i tworzyć nie mogą, są bowiem zakładami na usługach państwa, t. zn. muszą państwu dostarczać wykształconych pracowników dla wszystkich dziedzin społeczno-państwowego życia. Nauką w ścisłem tego słowa znaczeniu zajmować się nie mogą i rzeczywiście coraz mniej się zajmują. Nauka wymaga zupełnie innej atmosfery duchowej, specyficznych kwalifikacyj umysłowych, swobody i niezależności pracy od jakichkolwiek czynników autorytatywno-państwowych. Praca nad nauką powinna się skupiać i może wydać pożądane owoce tylko w specjalnych pracowniach i warsztatach, mianowicie — Instytutach naukowych. Zrozumieli to oddawna niektórzy wielcy uczeni, jak znakomity Wilhelm Ostwald, rozumieją to również nasi uczeni, doma-

gający się takich warunków pracy, w których mogłaby powstać i żyć pełnem życiem nauka polska, polska twórczość naukowa¹).

Największym jednak wrogiem wszelkich poczynań społeczno-państwowych jest analfabetyzm mas ludowych, ich ciemnota, a co zatem idzie ich nieufność i łatwowierność oraz obojętność na potrzeby kultury i cywilizacji. Od czasów Pestalozziego stało się prawdą, oczywistą dla wszystkich, iż fundamentem całego szkolnictwa, całej oświaty narodu, jest szkoła ludowa, powszechna. Kamienica Pestalozziego jest prawdy tej doskonałym symbolem. Wszelkie inne szkoły w państwie, aż do uniwersytetu włącznie, tam tylko mogą się krzewić i pięknie rozwijać, gdzie szkoła powszechna stoi na wysokości zadania. Trzeba stale pamiętać, iż szkoła powszechna jest jedyną podstawą wykształcenia dla 90% ludności i że podstawy, kierunek oraz wartość tej szkoły decydują o losach narodu. Demokracyzacja społeczeństw postępuje dziś z zawrotną szybkością. Idea tedy dobrej szkoły powszechnej—to idea społeczna pierwszorzędno znaczenia. Szkoła ogólnokształcąca, w nowoczesnem rozumieniu, ma swoiste, wielkie, odrębne zadanie do spełnienia w społeczeństwie i w tym celu powinna być zupełnie niezależniona od jakichkolwiek prądów politycznych i kościelnych, ścierających się w życiu państwowem. Szkoła powszechna, społeczna nie z nazwy lecz z ducha, winna być prawdziwie demokratyczną, opartą na zasadach fizjologicznego i psychologicznego rozwoju dziecka, winna być ożywiona duchem wolności i idealizmem czynu w kierunku współdziałania społecznego, zdecentralizowana, samodzielna, chociaż stanowiąca ogniwo w jednolitym systemie szkolnictwa, winna być wreszcie publiczna, bezpłatna i obowiązkowa.

Od kierunku i dróg wychowania młodych pokoleń zależy postęp kultury narodowej i ludzkiej. Byłoby więc lekkomyśl-

¹) Nauka polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój. Wyd. Kasy im. Mianowskiego 1918.

nością—powiada Natorp—powierzać sprawy tej wagi jednostkom bez należytego przygotowania teoretycznego. Tylko liczny i gruntownie przysposobiony sztab nauczycieli i kierowników zapewnić może szkole powszechnej właściwy kierunek i rozwój normalny. To też wszelkie reformy nauczania i wychowania rozpocząć trzeba od wykształcenia odpowiednich sił nauczycielskich, od podniesienia poziomu umysłowego i stanowiska w społeczeństwie ogółu nauczycielstwa. *Szkoły wszelkich typów, a przedewszystkiem seminarja nauczycielskie trzeba bezwarunkowo zreformować w sensie lepszego przystosowania do warunków życia społecznego* i postawić na poziomie współczesnych wymagań naukowych. Nie wolno bowiem zapominać o tem, iż jedną z najważniejszych dźwigni szkolnictwa jest podniesienie godności powołania nauczycielskiego, wychowanie świadomych swych praw i obowiązków kierowników młodzieży. W tym celu niewątpliwie wytężone już są wysiłki uświadomionej części nauczycielstwa.

Uchwały pierwszego w wolnej Rzeczypospolitej Polskiej sejmku nauczycielskiego określiły obszerny program koniecznych reform.

Dotąd w seminarjach b. Królestwa Polskiego, zwłaszcza zaś b. Galicji, poziom wymagań i nauk był bardzo niski zarówno pod względem ogólnokształcącym, jak fachowo-pedagogicznym. Jak dalece nawet sfery nauczycielskie i organy społeczne były do niedawna skromnych wymagań w zakresie reformy seminarjów nauczycielskich, dowodzi tego projekt czteroletniego seminarjum dla nauczycieli ludowych, opracowany przez III sekcję b. Wydziału oświecenia („Wychowanie”, 1916), projekt, w którym o pedagogii niema wcale wzmianki, na całą zaś grupę umiejętności pedagogicznych z psychologją i logiką łącznie przeznaczono tylko siedem godzin nauki tygodniowej! Taż sama sekcja opracowała wówczas jeszcze gorszy, co prawda, projekt programu ośmioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej, gdzie w czterech klasach szereg przedmiotów miał mieć po jednej tylko godzinie nauki w tygodniu, gdzie zapomniano zupełnie o psychologii, praca zaś ręczna, śpiew, gimnastyka

i zajęcia praktyczne razem otrzymały w pięciu niższych klasach 3 godziny tygodniowo (1), gdzie, oprócz łaciny, figurują 2 obce języki obowiązujące i t. d., gdzie wreszcie wytknięto jako cel nauczania—przygotowanie do uniwersytetu!

Na szczęście, życie samo przeszło do porządku nad owymi projektami i programami. Żyjemy w czasach tak przełomowych, prąd społeczny tak wartko płynie, przed społeczeństwem naszym rozwarły się tak szerokie i dalekie perspektywy, iż nawet w dziedzinie wychowania, które razem z religją słusznie uchodzi wszędzie za ostoję i twierdzą konserwatyizmu, rodzą się coraz to nowe, śmielsze idee i wysiłki oraz nabierają wpływu dzięki coraz liczniejszej i dzielniejszej rzeszy swych bojowników. Szkoła klasyczna, niepodzielnie do niedawna panująca w duszy nauczycielstwa, schodzi nareszcie do właściwej roli jednego z wielu typów średniego wykształcenia ogólnego. A przecież już Montaigne pisał: „łacina i greka jest z pewnością pięknym i znacznym nabytkiem, ale płaci się go za drogo”.

Wszystkie *zbrodnie pedagogiczne* minionego okresu dziś ujawniają się nagle w całej swej jaskrawości i grozie przed zdumionym pedagogiem, któremu mocny powiew świeżego życia zdmuchnął z oczu łuskę przesądu, obawy i niewiedzy. Zbrodni tych jest szeręg pokaźny. Do nich przedewszystkiem zaliczam: 1-o *przymusowe nauczanie w szkołach średnich języków starożytnych*, 2-o *zbyt wczesne i przymusowe nauczanie języków nowożytnych*, 3-o *wszelkiego rodzaju egzaminy przejściowe i maturalne*, 4-o *metody słowne i werbalizm w nauczaniu*, 5-o *wadliwy rozkład czasu i zajęć w szkole*, 6-o *brak znajomości i chęci poznania psychiki dziecięcej*, 7-o *stale rosnącą specjalizację nauczycieli szkół średnich*, 8-o *przeciążenie nauczycieli zajęciami szkolnymi*, 9-o *przeciążenie uczniów wszystkich stopni nauką szkolną*, 10-o *niedostateczne wykształcenie ogólne i zupełny brak fachowego przygotowania nauczycieli* 1),

1) Fakt nieprawdopodobny, a jednak autentyczny. Nauczyciel seminarjum, uchodzący powszechnie za dobrego metodyka i znawcę szkoły powszechnej, każe seminarzystom uczyć się na pamięć lekcji metodyki

11-o brak w kierowniczych sferach oświatowych wielkich idei przewodnich i szerszego poglądu na nauczanie i wychowanie oraz na zadania szkoły. — Projekt programu naukowego szkoły średniej¹⁾, opracowany przez sekcję szkolnictwa średniego Ministerstwa W. R. i O. P., chociaż dotyczy, co prawda, wyłącznie zagadnień natury dydaktycznej, dąży jednak wyraźnie i śmiało do usunięcia niektórych z powyżej wskazanych grzechów śmiertelnych naszej pedagogji. Zrealizowanie zasadniczych postulatów projektu ministerjalnego niezawodnie przekształci i potężnie pchnie naprzód szkolnictwo średnie. Założenie jak o celu szkoły — rozwoju młodzieży, ograniczenie do minimum liczby przedmiotów naukowych, wprowadzenie tylko jednego języka obcego, sprowadzenie nauczania łaciny do właściwych granic, idea gimnazjum jako jednolitego organizmu, rozbitcie szkoły średniej na dwa zakłady — niższy i wyższy, podział szkoły na typy na podstawie wychowawczej i równouprawnienie tych typów — są to założenia wychowawcze, których doniosłość jest oczywista. Niepodobna jednak uznać konieczności pięcioletniego gimnazjum wyższego, tak ze względu na niemożliwość dokonania przez ucznia w czternastym roku życia wyboru typu szkoły, jak ze względu na zgoła nieuzasadnione pedagogicznie oddzielenie klasy czwartej od gimnazjum niższego, z którym organicznie się łączy; niepodobna też uznać za przekonywającą argumentacji w obronie proponowanej przez Sekcję II podstawy wychowawczej, od której zależny jest rodzaj i liczba typów szkolnych. Zasada ta nie jest, zdaniem mojem, zasadą wychowawczą, lecz jest podstawą dydaktyczno-metodyczną, gdyż ma na celu przede wszystkim kształcenie

z podyktowanych notatek, wymagając dosłownej reprodukcji tekstu! Biedny bakałarz, niepomny słów Montaigne'a: „Jest to świadectwem niestrawności i surowości potrawy, jeśli pożywający zwraca ją tak, jak przyjął: żołądek nie dokonał swego dzieła, jeśli z gruntu nie przerobił i materji i formy tego, co mu dano do strawienia... Umieć na pamięć, nie znaczy umieć”. Pisma I, rodz. XXV.

¹⁾ „Program naukowy szkoły średniej”, Warszawa 1919.

mózgu i umysłu. Zawiera ona w sobie trzy momenty, które właśnie pod względem wychowawczym mogą być zakwestjonowane: 1-o wprowadzana jest bezwarunkowo zawcześnie, bo w czternastym roku życia dziecka, 2-o nie wchodzi w gruncie rzeczy w upodobanie dziecka, nie bierze pod uwagę wszystkich zasadniczych typów jego uzdolnień i jest za obszerna, niekiedy zaś obejmuje naraz aż dwie odrębne grupy nauk, jak np. nauki matematyczne i przyrodnicze, 3-o ma charakter despotyczny, gdyż, zamiast się oprzeć na ujawnionych przez ucznia zamiłowaniach i zainteresowaniach, samorzutnie budzących się z wiekiem, narzuca z góry, tresuje, hoduje w zamierzonym celu, obranym bez współdziałania najbardziej zainteresowanego, to znaczy wychowanka.

W zakresie szkolnictwa powszechnego i seminarjów nauczycielskich wszystko jeszcze pozostaje do zrobienia. Do chwili przełomowej doby obecnej nie tylko nie mieliśmy dobrych seminarjów, lecz jakgdyby zupełnie świadomie zepchnięto tę najważniejszą sprawę, sprawę kształcenia nauczycieli szkół ludowych, na szary koniec zagadnień wychowawczych, upośledzając seminarja pod każdym względem, wyznaczając do nich najgorszych nauczycieli, bo najmniej przygotowanych i najgorzej płatnych. Społeczeństwo, co prawda, nie tylko nasze, nie myślało wogóle poważnie o wychowaniu: na uniwersytetach naszych dotąd niema ani jednej poważnej katedry teorii pedagogiki i pedologii i polska myśl pedagogiczna skazana jest na błędzenie po manowcach prywatnej inicjatywy, opartej poważnie na bardzo kruchych podstawach materialnych. Jeżeli obecne nienormalne warunki naszego życia społecznego i państwowego prą do dania jak najliczniejszym rzeszom narodu w jak najkrótszym czasie chociażby minimum oświaty z pomocą wszelkiego rodzaju kursów niedzielnych, wieczornych, uzupełniających, wakacyjnych, przygodnych seryj odczytów itp., to jednak należy zdawać sobie sprawę, iż praca oświatowa tego rodzaju, jako surogat, bezwzględnie nie zastąpi i nie usunie konieczności założenia licznych wzorowych seminarjów nau-

czyielskich, jako istotnych kuźnic przyszłych organizatorów szkolnictwa powszechnego i twórców ognisk oświatowych w kraju. Żadne bowiem wykłady i serje odczytów nie zastąpią szkoły pracy samodzielnej, systematycznej i na szereg lat obliczonej. Nie odrobina wiedzy pedagogicznej, lecz sumienne zgłębienie pedagogiki, nie jakieś kursa dorywcze o wszystkim i niczem pod postacią tak zwanych konferencyj nauczycielskich, lecz tylko wzorowy zakład fachowy może dostarczyć krajowi rzetelnych pracowników na polu wychowania. Chociaż praca wychowawcza na wszystkich szczeblach szkolnictwa wymaga od nauczycieli gruntownego przygotowania pedagogicznego, to jednak należy zrozumieć, iż zadania wychowawcy i nauczyciela szkoły powszechnej o wiele są trudniejsze od zadań np. nauczyciela w klasach wyższych szkół średnich. Stąd zaś wypływa nieodparta konieczność dania nauczycielom szkoły powszechnej, t. zn. nauczycielom zakładającym fundamenta w pierwszych latach nauczania, co najmniej takiego wykształcenia i przygotowania pedagogicznego, jakie mają nauczyciele gimnazjum wogóle. Taki jest wniosek logiczny z niewątpliwych przesłanek psychologicznej natury, dotyczących zasad wychowania dziecka, taki jest nieodparty postulat idealnego rozwiązania sprawy powszechnego wykształcenia narodu. Lecz jest to zarazem ideał, do którego naród polski, jak i wszystkie inne narody bez wyjątku, będzie dążył jeszcze przez długie lata. Niepodobna już obecnie poważnie wysuwać hasła wyższego wykształcenia dla nauczycieli szkół powszechnych. Przewszystkiem żądanie takie byłoby utopją ze względów ekonomicznych. Następnie, co ważniejsza, sam przez się uniwersytet współczesny nie przygotowuje wcale nauczycieli; studia uniwersyteckie w tym celu uzupełniać winny instytuty pedagogiczne, których z braku sił fachowych dużo powstać nie może; dwa zaś lub trzy takie instytuty zaledwie będą w stanie wykształcić nauczycieli dla seminarjów i gimnazjów. Dalej, gruntowne przygotowanie sił nauczycielskich wymaga wczesnej koncentracji wysiłków, zmierzających do tego celu, czego szko-

ła średnia ogólno-kształcąca spełnić nie może. Błędem bowiem byłoby mniemanie, iż do nauczyciela można stosować te same wymagania pod względem wykształcenia ogólnego, te same zasady organizacji szkolnej, co i do kandydatów do innych zawodów. Przygotowanie wstępne do zawodu nauczycielskiego o wiele jest trudniejsze i wymaga wcześniejszej i odmienniejszej uprawy ogólnej gruntu. Wreszcie trzeba liczyć się z faktem niewątpliwym, iż maturzyści szkół średnich nie zdobyją się w masie na poświęcenie i nie wstąpią w szranki nauczycieli ludowych, których zarówno stanowisko społeczne, pomimo niezawodnej w ostatnich czasach poprawy bytu, jak oplakane warunki pracy w szkołach wiejskich — długo jeszcze nie ulegną zmianom radykalnym, bo ulec nie mogą.

Ponieważ rozprawianie o natychmiastowem uniwersyteckiem wykształceniu nauczycieli szkół powszechnych zakrawa na pustą, nie pozbawioną gorzkiej ironji, frazeologję, jest zupełnem nieliczeniem się z rzeczywistością, wprowadzaniem w błąd ludzi próżnych i łatwowiernych, słowem—jest powikłaniem twardej rzeczywistości z promiennym ideałem, sądzę więc, iż obecnie nic nie może zastąpić seminarjów nauczycielskich. Powinny one jednak odrazu stanąć na wysokości zadania, stać się instytucjami wzorowemi, przystosować wykształcenie nauczyciela do najwyższego poziomu szkół, na jaki w dzisiejszych warunkach zdobyć się możemy. Wychodząc z niewątpliwie słusznego założenia: iż „jeden plan szkolny dla całego kraju jest zawsze planem najgorszym”, *należy dążyć do stworzenia seminarjów nauczycielskich różnych typów*, byleby dobrze spełniały właściwą im funkcję społeczną, utrzymywały ścisły związek z życiem, a przedewszystkiem były praktyczne, t. z. najprostszymi drogami zmierzały do celu: przygotowania jak najlepszych sił nauczycielskich. Pozostając zaś wiernymi wychowawczym tradycjom narodu, powinny bezwzględnie unikać wszelkich zakusów państwowej hodowli obywateli na podobieństwo naszych zachodnich sąsiadów.

Mój projekt seminarjum nauczycielskiego jest jednym z możliwych typów tego rodzaju uczelni. Staję na stanowisku szkoły pracy, pomyślanej w duchu Pestalozzkiego, rozwiniętej przez Kerschensteinera, Devey'a, Lay'a, Hall'a i, rzecz oczywista, w duchu najpiękniejszych tradycji polskiego życia i polskiej twórczości. Jestem przytem zdania, iż przesadne nadawanie etykietek narodowych, natrętne głoszenie narodowych hasła, jest rzeczą niepoważną i chybiającą celu. Indywidualność narodowa roboty nie może być celem, może być tylko wynikiem. Łudzą się ci, co utrzymują, iż można poprzestać dziś na wzorach swojskich, oprzeć wychowanie jedynie na tradycjach przodków. Życie w swym wielostronnym rozwoju społecznym poszło dalej i chce je zatrzymać—próżna praca. Obecnie nie możemy żyć nawet przebogatym dorobkiem ideowym naszego romantyzmu! Nie idee przodków naszych, częściowo zapomniane, częściowo teraz realizowane, lecz ich duch miłości ojczyzny, duch ich twórczości, niespożyty zapał i wiara w lepszą przyszłość, wiara w wyzwolenie ducha, powinny nas ożywić i pchnąć do czynu na drodze ku nowym, lepszym i szczęśliwszym formom życia. Prawdziwa i powszechna oświata narodu, to najpewniejszy sposób ich osiągnięcia. Szczęśliwym musi być ten, kto może pracować na polu wychowania i kto wierzy w piękne owoce swej pracy. „W pracy wychowawczej rozgrywa się sprawa ideału człowieczego, ideału niezależnego od czasu, który jest zmienny, od opinii, która jest dialektykiem. Bez tej bezwzględności ideału czystego łatwa jest droga do podania dzieła wychowania na pastwę stronnictw, które je będą naginać do celów swoich. Wychowawca jest sługą ideałów”¹⁾.

Lecz nietylko pożądanym jest w wychowaniu idealny wzór człowieka. Dla zdobycia mocnej podstawy dążeń, trzeba rozumieć przeżywaną epokę i umieć zharmonizować zadania wychowawcze z postulatami życia. Najistotniejsze znamię ducha

¹⁾ Artur Górski „Ku czemu Polska szła”, 1918, str. 230.

czasu, ducha nowoczesnych prądów społecznych, stanowi *prawdziwe umiłowanie wolności*. Ten duch nowy żąda od wychowawczych instytucyj społecznych tworzenia ludzi coraz doskonalszych i coraz rzetelniejszych, samokarnych, poczuwających się do odpowiedzialności, *słowem—prawdziwych ludzi i prawdziwych obywateli*.

II.

ZADANIA WZOROWYCH SEMINARJÓW NAUCZYCIELSKICH.

„Nie siebie samego przelać w wychowanka, ale w nim własne jego bóstwo wypielegnować i rozkołysać trzeba”.

Trentowski. Chowanna.

3. Pedagogika ma za zadanie zbadać i zastosować środki i sposoby dla przyspieszenia fizycznego i duchowego dobrobytu jednostek i społeczeństw oraz podnieść, jak pięknie utrzymuje Kant, człowieka na poziom człowieczeństwa. Stąd wypływa, iż nie tylko nauczyciele, lecz wszyscy, stojący na czele jakiejś ludzkiej wspólnoty i pracy zbiorowej, zarówno rodzice, jak działacze społeczni i urzędnicy, winni zdobyć pedagogiczne wykształcenie i umieć je stosować. Nowoczesny tryb życia stawia ludziom zawodowo pracującym olbrzymie wymagania, od nauczyciela zaś wymaga się o wiele więcej, niż od innego fachowca. Zanim jednak nauczyciel szkoły powszechnej będzie mógł zdobyć się z czasem na wykształcenie uniwersyteckie, pić u źródła nauki czystej, trzeba zrobić wszystko, by już teraz wyzwolić go z więzów różnorodnych przesądów, oplatających całe społeczeństwo, podnieść poziom jego ogólnego wykształcenia umysłowego, oraz wykształcenia i uzdolnienia fachowego. Ani szkole średniej, ani tem bardziej szkole powszechnej nie powinno chodzić o nau-

czyciela, specjalistę od jakiegoś jednego przedmiotu na modłę uniwersytecką, chodzić powinno jedynie o ludzi prawdziwie wykształconych i przede wszystkim wykształconych pedagogicznie. To też seminarjum nauczycielskie winno przyszłym wychowawcom społeczeństwa ułatwić zdobycie głębszego i rozleglejszego spojrzenia na świat, zdobycie odpowiedniej kultury ogólnej oraz wiedzy specjalnej. W tym celu musi być ono szkołą fachową, opartą na gruntownym i szeroko zakrojonym programie nauk ogólno-kształcących, czem się ma różnić od każdej innej szkoły zawodowej, a eo jest konieczne ze względu na wiek młodzieńczy uczniów oraz wielkie wymagania nadzwyczaj trudnego i odpowiedzialnego zawodu nauczycielskiego. Do tego muszą zmierzać wszystkie dydaktyczne i wychowawcze wysiłki nauczycieli seminarjum; *praca nad przygotowaniem do przyszłego zawodu powinna być tą osią, dookoła której ma się kształtować całe życie zakładu i jego organizacja.* Kandydat na nauczyciela, obrawszy z głębokim przekonaniem zawód, powinien traktować go, jako rzecz ogromnej wagi, jako wielką misję do spełnienia, do której nie tylko trzeba się gruntownie przygotować w seminarjum, lecz nad której udoskonaleniem i umoralnieniem wypadnie i później bardzo dużo pracować, aby móc wyrzec wpływ uzdrawiający na otoczenie społeczne i życie całego narodu. Ponieważ w szkole powszechnej zadaniem nauczyciela będzie dążyć do wszechstronnego rozwoju duszy dziecka i przygotowania go do samodzielnej pracy nad dalszem udoskonaleniem, przeto seminarjum nauczycielskie winno przede wszystkim gruntownie zapoznać z metodami poznawania indywidualności duchowych jednostek. Lecz nauczyciel musi być nie tylko psychologiem, t. zn. nie tylko znać i rozumieć rozwój duszy dziecięcej, musi on być także pedagogiem, czyli zdawać sobie jasno sprawę z celu i środków nauczania i wychowania, musi być metodykiem, to znaczy panować nad przedmiotami nauk w szkole powszechnej oraz rozumieć cel, znaczenie i miejsce poszczególnych przedmiotów w całości systemu nauczania. Przyszły nauczyciel, którego głównem za

niem będzie kształcenie indywidualnych uzdolnień dzieci oraz skierowywanie ich na właściwe torę powołania i pracy, to znaczy, tam gdzie mają wzrosnąć i wzmocnić się ich siły fizyczne i duchowe, winien poza tem nie tylko zawczasu głęboko zastanowić się nad zasadą—„die Berufsbildung steht an der Pforte zur Menschenbildung”, lecz i zrozumieć związek, istniejący między różnemi zawodami, t. z. spojrzeć na zawód filozoficznie, ze stanowiska szczęścia jednostki oraz ze stanowiska ekonomji pracy społecznej.

Ażebym umożliwić to wielkie zadanie, seminarjum musi stworzyć jak najlepsze warunki dla obserwacji pedagogicznej i badań pedologicznych, prowadzonych przez seminarzystów. Koncentrując i skupiając wszystkie zabiegi około pedagogiki, pozwoli ono swym wychowankom stopniowo ją zgłębić i, co ważniejsza, pokochać, budząc wcześniej już w duszy ucznia uczucia mistrza, miłującego swój zawód dla samego zawodu, a właściwie dla dzieła, które się tworzy i które staje się źródłem żywego i zapładniającego zadowolenia. Wielką wygraną dla seminarzystów będzie, gdy już w murach szkolnych zdołają zrozumieć i ukochać czekającą ich misję, gdy przejmą się głębokiem przekonaniem, iż „wychowawca, który staje się sugestjonerem prawdziwych pojęć i uczuć szlachetnych, który wraca do zadania akuszera dusz, przedsięwziętego niegdyś przez Sokratesa, który władzę szlachetnych chęci, jeszcze nieznanych większości ludzi, zamienia w czyn—taki wychowawca oddaje swym bliźnim największą usługę”; gdy zrozumieją, iż zadaniem czekającej ich pracy będzie, jak mówi Szczepanowski, dawać własne serce, pobudzać zapał do wszystkiego, co wielkie i szlachetne, przejmować własnem pragnieniem wiedzy, zapalać własnym ogniem i rozdmuchiwać w duszy młodej iskrę nieśmiertelną.

Nauczyciel, stojący na wysokości zadania, to synteza skomplikowana i bogata. Synteza realizmu z idealizmem, praktyczności z podniosłością myśli i poczuciem solidarności obywatelskiej, synteza gruntowności w opanowaniu elementów wiedzy

z duchem apostołskim, synteza zamiłowania do samokształcenia z uzdolnieniem do popularyzowania wiedzy naukowej. Dobry nauczyciel—to człowiek światły, t. zn. umiejący w każdym wypadku zastosować najlepsze metody i sięgnąć do najlepszych źródeł, człowiek świadomy swych obowiązków, z wolą mocną, zwróconą ku dobremu, z zapalem oddający się pracy, natchniony ideą przewodnią zaszczytnej służby dla dobra społeczeństwa, a przede wszystkim młodego pokolenia, człowiek z wyrobionymi przekonaniem, pracujący według swego światłego sumienia; dobry nauczyciel — wreszcie — to indywidualność wyraźna, w wyborze drogi „uzależniona swą przemyślaną i przewartościowioną koniecznością”. Nauczyciel ma być wzorem i ideałem dla uczniów; powinien też być entuzjastą oświaty i wychowania, wówczas tylko zdoła porwać za sobą i zmienić społeczeństwo. Osiągnąć cel powyższy, podolać tak licznym i trudnym zadaniom zawodu potrafi tylko jednostka wszechstronnie rozwinięta i prawdziwie głęboko wykształcona.

4. „Dusza ludzka jest w stanie rozwoju i możemy mieć niepłonną nadzieję, iż stale kroczyć będzie tą drogą ku doskonałości... Zmrok, który nas otacza, to nie zmrok przedwieczorny — a zwiastujący jutrzenkę dnia. Są to ranne godziny zapoczątkowania, a nie końca pracy dziennej. Przemawiają one tylko do ducha tych, co posiadają jeszcze młodość i świeżość młodzieńczą”¹⁾. Młodość zaś tem szybciej uleci, im bardziej będziemy ją poniewierać. Dotychczasowa szkoła, nie poznawszy i nie ukochwszy nieprzebranych skarbów świeżych dusz młodzieńczych, starała się narzucić młodzieży pewne formy bytowania, pewne modły postępowania, pewne kanony myślenia oraz niepomierny balast wiedzy, narzucić w sposób arbitralny, metodą dogmatyczną, chociaż wielcy pedagodzy ludzkości, jak np.: Rousseau, Kant, Toł-

¹⁾ St. Hall. „Adolescence”. Wstęp.

stoj, Guyau, oddawna przeciwko tego rodzaju postępowaniu zakładali protest stanowczy. Dziś niektórzy z nas gotowi są zgodzić się z L. Tolstojem, Lacombem i wielu innymi myślicielami i wychowawcami, iż rzeczą jest nieuczciwą wychowywać jednostkę ludzką w jakimś z góry narzuconym jej kierunku bez uwzględnienia jej indywidualnych uzdolnień, upodobań, potrzeb i celu, który pragnie osiągnąć. Wpływać na wychowanka w powyższym znaczeniu nikt nie ma prawa. Wychowywać uczciwie można i należy tylko w sensie rozwoju zdolności i właściwości przyrodzonych, w kierunku wyostrenia zmysłów, otwarcia głowy, rozbudzenia zamięlwanego do czegoś, co tkwi już głęboko w naturze jednostki. Uczony, muzyk, poeta z urodzenia, technik, skoro będą kształceni każdy we właściwym, jakby samorzutnym dla nich kierunku, czy to w kierunku prawdy, piękna czy też działalności praktycznej, dzięki specyficznej swej twórczości spełnią zadanie życiowe najlepiej dla siebie i dla społeczeństwa. *Wszelkie arbitralne zakusy, wszelka despotyczna chęć wpływania na niedojrzałego osobnika, sugestjonowanie, fanatyzowanie lub zakuwanie go materiałem myślowym, dla niego obojętnym lub niemiłym—musi być uznane za zbrodnię ze stanowiska pedagogicznego.* Według zasad wychowawczych, w rzetelnem rozumieniu tych pojęć, należałoby dzieciństwo i młodość kształcić i rozwijać głównie dla dobra dzieciństwa i młodości, to znaczy przede wszystkim zaspokoić potrzeby rozwojowe wieku młodzieńczego. Nawet mając na myśli ogólne cele społeczne, wymagania kultury społecznej i potrzeby narodowego bytu, wychowawca powinien zawsze rozpoczynać od kształcenia jednostki, jako istoty, która ma wartość sama przez się. Przytem, rzecz oczywista, nie powinien mieć za zadanie, jak to się działo dotąd, jedynie kształcenie intelektu, lecz winien dążyć, przeciwnie, do rozwoju ludzkiej psyche w całości, t. zn. do rozwoju świata umysłowego, zasobów uczuciowych i sił woliycznych razem z całkowitem podłożem uzdolnień fizycznych. Wychowanie dowinno zabiegać o wytworzenie jednostki o jak najwyż-

szych kwalifikacjach pod względem moralnym, umysłowym fizycznym, o wytworzenie człowieka z duszą wrażliwą na wszelkie doniosłe objawy życia indywidualnego i społecznego. O wartości wychowania decyduje nie zdobyta wiedza, lecz prawdziwie wszechstronny rozwój i wykształcenie, polegające na wyszkoleniu, wyćwiczeniu umysłu, zaostrzeniu wrażliwości, wzmocnieniu woli, na uzdrowotnieniu i wzmocnieniu sił fizycznych — w stopniu możliwie najwyższym. Naczelnym zadaniem szkoły ogólnokształcącej jest świadome, planowe i systematyczne rozwijanie umysłu, tresura myślenia¹⁾. W tak pojętej szkole przedmioty nauczania mogą stanowić tylko niezbędny materiał pomocniczy dla dopięcia powyższego celu. Wiedza, zdobyta poza minimum niezbędnym, ma być jedynie ubocznym produktem zabiegów szkolnych, same zaś lekcje winny przybrać „postać ćwiczeń we władaniu umysłem”. Chodzi tu bowiem o rozwój, o zaostrzenie inteligencji, która jest, mówiąc biologicznie, najpotężniejszym pazurem w walce o byt. Chodzi tu o nauczanie myślenia, a przede wszystkim patrzenia, co jest sprawą niesłychanie ważną i palącą, gdyż, jak trafnie utrzymuje Ruskin, na stu ludzi wogóle jeden tylko potrafi myśleć, ale patrzeć tylko jeden na tysiąc. Fakt ten powinienby głębiej zainteresować nasze społeczeństwo i znaleźć szerokie zastosowanie w wychowaniu naszej młodzieży ze względu na marzycielskie jej usposobienie i pewien brak realności w myśleniu. Rozwijając wszechstronnie fizyczne i duchowe władze ucznia oraz rozszerzając horyzont jego myśli, uczuć i pragnień, pilnie zarazem baczyć należy, aby jaźń jego, o ile możliwości została nienaruszona. Cel wychowania — integralny rozwój ucznia — zostanie osiągnięty zapomocą zasady wielostronności zainteresowań. Pamiętać jednak trzeba, iż każdy powinien być przede wszystkim sobą, przedstawiać odrębną indywidualność i być wirtuozem w swoim zakresie. Ważne prawo biologiczne, orzekające, iż wszelkie przyjemne wrażenia rodzą poczucie siły,

¹⁾ A. B. Dobrowolski. „O pilnej potrzebie wychowania umysłowego w Polsce” (Nauka polska, 1918).

wszelkie zaś nieprzyjemne przechodzą w poczucie niemocy, każe, w myśl żądań Tolstoja, Lacombe'a, Key i innych, sprowadzić naukę przymusową do minimum, natomiast najpilniej zaspokajając naturalne indywidualne zamięłowania uczniów. Zadaniem szkoły polega, zdaniem Laisanta¹⁾, na rozwoju harmonijnym wszystkich uzdolnień jednostki, pozwalającym podnieść do maximum jej działalność w kierunku pożytecznym dla niej samej i otoczenia. Podobnie Alf. Rausch utrzymuje, iż ogólne wykształcenie młodzieży winno zmierzać, przy pomocy specjalnie dobranego materiału naukowego, do harmonijnego rozwoju wszystkich tych duchowych i fizycznych sił jednostki, które przyczyniły się do wytworzenia obecnego stanu kultury i które z kolei mogą uzdolnić jednostkę do współpracy nad jej utrzymaniem i postępem²⁾. Trzeba atoli nie zapominać, iż niema jedynego celu w wychowaniu, lecz są celów tysiące. I każdy z nich może mieć znaczenie w zastosowaniu do odpowiednich warunków życia jednostki, narodu, państwa i ludzkości. Nawet cel najogólniejszy: rozwój harmonijny wszystkich sił fizycznych i duchowych jednostki, jest nie do przyjęcia bez bliższych wyjaśnień i poważnych zastrzeżeń. Samo bowiem pojęcie harmonji, zawierające w sobie, według utartych poglądów, pierwiastek równowagi, jest symbolem jakgdyby zastoju i bezwładu, jest czemś zupełnie przeciwnem zarówno zasadniczemu postulatowi pedagogicznemu—dążeniu do doskonałości, jak podstawowej zasadzie życia—rozwojowi. Wilhelm Ostwald słusznie tedy występuje³⁾ przeciwko tego rodzaju w założeniu błędnemu pojmowaniu harmonji. Nie tylko gdy mowa o harmonji muzycznej lub o harmonijnym kolorycie malarskim, lecz wszędzie i zawsze, gdziekolwiek chodzi o harmonję, istota jej polega nie na równowadze części, lecz przeciwnie, na wyraźnym i niewątpliwem podporządkowaniu ogółu cech jakiejś jednej określonej, wybitnej cesze głównej. Ze stanowiska wy-

¹⁾ Laisant. „L'éducation fondée sur la science”.

²⁾ A. Rausch. „Philosophische Propädeutik”.

³⁾ W. Ostwald. „Wider das Schulelend”.

chowawczego chodzi tedy o wykrycie w duszy ucznia tego znamienia najbardziej dlań charakterystycznego i wartościowego, tej cechy głównej, a raczej tych kilku cech, dookoła których, jak około tonów przewodnich w harmonji muzycznej, ma się kształtować *harmonijnie* całe młode życie zgodnie z prawami rozwoju i postępu. Nic tak dotąd nie wyniszczało niepotrzebnie młodzieży, jak właśnie dążność, źle przytem stosowana, do harmonijnego, w fałszywym rozumieniu tego pojęcia, rozwoju dziecka. Prowadziło to do zużycia wszystkich rozporządzalnych sił młodzieży na osiągnięcie wątpliwej wartości celu, gdy tymczasem wychowanie, wręcz przeciwnie, zmierzać powinno do ich oszczędzania, gromadzenia, rozwijania i potęgowania. Rzeczywiste bowiem i jedyne bogactwo narodów to tężyzna i indywidualizacja osobników ludzkich, przejawiająca się w rzutkości, oryginalności, w rzetelności i harcie ducha, a nawet „niesforności, o ile ta ostatnia nie zagraża rozprężeniem społecznem i krzywdzeniem innych“¹⁾. Kształcenie indywidualności i jej poszanowanie jest tedy fundamentalnem założeniem zarówno wychowawczo-dydaktycznem jak etycznym, praca zaś w kierunku wrodzonych zamiłowań i uzdolnień może być tylko źródłem prawdziwego szczęścia dla jednostki. Badać tę jednostkę i doskonalić ją duchowo — to cel pedagogiki, uczynić ją twórczą — to cel pedagogiki najwyższy.

5. W żadnej szkole, a zatem i w szkole powszechnej nie powinien być nauczyciel jedynie narzędziem wykonawczem, przeciwnie, musi być twórcą, musi nie-raz improwizować, by podolać wielkości zadań w związku z różnorodnością typów psychicznych, z którymi ma do czynienia. Zabić samodzielność nauczyciela, to znaczy go ubezwładnić²⁾. Tymczasem, szkoła dzisiejsza zasadniczo popiera i uprawia charaktery bierne, nie budząc tego, co możnaby na-

¹⁾ Krzywicki. „Systematyczny kurs antropologii”, 1902, str. 291.

²⁾ I. Moszczeńska. „Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań” (rozdz. I).

zwać doświadczeniem czynnem, aktywnością, żywym stosunkiem do rzeczywistości, tchnącym świeżością i zdrowiem. Nieślusznem jednak jest mniemanie niektórych pedagogów, jakoby właśnie na skutek braku należytego zrozumienia i stosowania surowej karności szkoła społeczna osłabiała intensywność życia indywidualnego i zbiorowego, wpływała na zanik charakterów. Karność nie jest bynajmniej tą cechą charakteru, którąby duch pedagogiki społecznej pragnął specjalnie pielęgnować, ani też tem pojęciem, któreby mogło rościć nadmierne pretensje do uznania w świecie wartości życia społecznego, przez które coraz potężniej przepływają prądy wolności i poszanowania praw dziecka. Dziecko, chowane w duchu wolności i samodzielności, samo dojdzie do zrozumienia i odczucia potrzeby pewnej dyscypliny i karności już w życiu koleżeńskim, w granicach gminy szkolnej, tem małym społeczeństwie. Szkoła polska nie ma, niestety, do naśladowania wzorów w społecznem otoczeniu społecznem, wyjąłwionem z tęgich charakterów i śmiałych inicjatorów. „Panującą u nas władzą duszy—słusznie już twierdził B. Prus w swych „Najogólniejszych ideałach życiowych” — jest uczucie, a panującym ideałem szczęście; stąd zaś najwyższą ideaą dla nas jest użycie... tymczasem świat wymaga... woli, użyteczności i pracy. Niepokonana energja w pracy, głęboka mądrość, niezachwiany porządek—oto zalety, które społeczeństwu dają możność potęgowania sił życiowych, dają im prawo do istnienia, czyli do szczęścia. Świat należy tylko do dzielnych ludzi; dla niedołęgów niema na nim miejsca, a gdyby nawet było jeszcze jakie, to wkrótce go zabraknie”. Zadaniem polskiej szkoły jest wyzyskać wszelkie środki pedagogiczne, ażeby stopniowo wpływać na udoskonalenie naszego charakteru, któremu brak takich cech, jak: systematyczność, dokładność, obowiązkowość, punktualność, który natomiast cechują łatwowierność, lekkomyślność oraz pewna płynność. Jak gdyby w nałóg u nas przeszło „powierzchowne traktowanie spraw głębokich, lekkomyślne obchodzenie się z zagadnieniami najwyższej wagi i zu-

pełny brak samokrytycyzmu, który sprawia, że każdy czuje się powołany do wyrokowania o wszystkim, za nic nie biorąc odpowiedzialności". Prawdziwy charakter, to zahartowanie duszy, uodpornienie na wpływy, to zdolność bycia i kierowania sobą. Lecz to nie wszystko. *Wychowanie ma na celu charakter etyczny, oparty na umiejętności rozróżniania dobrego od złego, na odczuwaniu silnych bodźców miłości i wstępu, charakter z pewną busolą wewnętrzną, dążący do pokonania przeszkód na drodze ku dobru.* Chodzi zatem o wykształcenie przedsiębiorczości, sumiennosci, prawdomówności, szczerości, prostoty, wstrzemięźliwości, poczucia obowiązku społecznego, obiektywności i sprawiedliwości, honorowości, zamiłowania do prawdy i wolności. Są to konieczne cechy charakteru dobrego nauczyciela.

Dziś nowy duch wstępuje do szkoły: rozumie ona, iż nie tylko może tworzyć człowieka silnego, kształcąc charakter jego i wolę przez zaprawianie do pracy poważnej, wymagającej stałych wysiłków, przez nastęrczanie okazji do przewycięzania zachcianek, lecz, że powinna także dążyć do wychowania w uczniu poczucia zaufania do nauczyciela i szkoły, zaufania opartego na zrozumieniu wspólności wysiłków i celu, przyświecającego wychowawcom i wychowankom. Wychowanie bowiem, to przejściowa tylko podpora, która niebawem staje się zupełnie zbyteczna i odpada, przechodząc stopniowo w samowychowanie, samokarność i samodzielność. *Właśnie samodzielność i wolność są dziś celem wychowania* w myśl hasła Montaigne'a, iż „nie mamy żadnego władcy, każdy niech będzie panem samego siebie”. Należy się strzec szkodliwej tendencji do nadmiernego wychowywania, do wywierania przemożnego wpływu, zbyt silnej władzy, słowem tego, co się zowie *szkołą pruską*, gdzie traktowano dotąd młodzież, jako materiał do demonstrowania i zaspokajania nieomylniej zarozumiałości autoritetu, zwłaszcza zaś powagi władzy państwowej. Przeciwnie, charakter może się rozwijać tylko wówczas normalnie, gdy w całej pełni uwzględnimy i uszanujemy indywidualne właściwości

jednostki: wówczas bowiem osiągamy zgodność i współdziałanie inteligencji, woli i czynu. Ażeby dopiąć celu, trzeba brać młodzież nie za taką, jaką się nam obecnie przedstawia, lecz jaką jest w rzeczywistości, z jej najgłębszemi instynktami, uzdolnieniami, możliwościami, i trzeba dążyć do stworzenia z niej tego, czem ona być może i być powinna, zgodnie z wewnętrznym parciem naturalnego swego rozwoju. Trzeba kształcić indywidualny charakter wychowanka, stając raczej na stanowisku czujnego i światłego lekarza-higjenisty, niż na stanowisku rzeźbiarza, dowolnie urabiającego glinę podług własnych pomysłów i celu. Byłoby tedy rzeczą wielkiej wagi, gdyby lekarze i pedolodzy szkolni nie poprzestawali, jak dotąd, jedynie na skąpem zresztą gromadzeniu danych pedologicznych, lecz zechcieli je przeciw odpowiednio wyzyskać dla rozwoju i wykształcenia młodzieży.

Wszystkiego jednak sama szkoła zrobić nie może; praca ucznia nie kończy się w szkole. Zakłada ona jedynie fundamenta pod gmach samowychowania, samokształcenia. Jaka jest istota samowychowania? O ile wogóle jest ono możliwe, zdobywa się zlanien Kerschensteinera, jedynie przez to, iż, wiedziony skłonnościami moralnemi, osobnik poświęca się czemukolwiek zupełnie bezinteresownie: bezinteresownie służy prawdzie lub sztuce, religji lub wychowaniu, państwu czy też ludzkości, cierpiącej moralnie lub materialnie; tylko bowiem ofiarna służba wydohywa z nas całą potęgę samokształcenia. Jest to prawda oczywista i wielka, z naciskiem podkreślana przez niektórych psychologów, jak W. James i Guvau. *Trzeba mieć w życiu ideę przewodnią*, trzeba coś ukochać całą namiętnością ducha, trzeba zupełnie czemuś się poświęcić, z zapalem zabrać się do pracy umiłowanej, oddać się jej całą duszą, a w rezultacie niechybnie da się osiągnąć krystalizacja wiedzy, wyćwiczenie zdolności, zespolenie dążeń, zogniskowanie woli i wzmocnienie charakteru. Potrzebna tylko idea przewodnia pracy, zarówno na daleką jak i na bliską metę. Gdy się tę ideę głęboko ukocha, gdy miłość jej wznie-

ci iskrę zapału, wówczas zrodzi się także rzecz nieoceniona — zaufanie we własne siły, instynktowa w nie-wiara, a z nią razem prawdziwa i owocna w skutkach radość życia.

6. Konfucjusz już mądrze orzekł¹⁾, iż lekceważenie tego, co jest rzeczą zasadniczą, traktowanie zaś poważne tego, co ma tylko znaczenie drugorzędne, jest postępowaniem, którego nigdy nie trzeba naśladować. W pedagogice dotychczasowej postępowanie takie, niestety, stało się regułą: niepotrzebnie uczono mnóstwa faktów i nauk, nie osiągając wcale celu, to znaczy na zasadach filozoficznych opartego wykształcenia ogólnego. Głosy pedagogów, domagających się, aby wychowanie zmierzało do przysposobienia do życia, wykształcenie zaś—do zrozumienia celu życia, były albo głosami wołających na puszczy, albo też były rozumiane w znaczeniu ciasnym, praktycznym, oportunistycznym.

„Świat jest pełen paplarstwa” powiedział myśliciel francuski. Paplarstwo faktycznie stało się też istotą, metodą i celem szkoły. Szkoła stała się dziedziną panowania frazesu, frazesu w potrójnym znaczeniu. Niektóre przedmioty, jak np. kuta z podręczników historia, a zwłaszcza historia literatury, ucząc pośpiesznego wnioskowania, powtarzania za innymi rzeczy ani oglądanych, ani odczutyh ani przemyślanych, prowadziły do frazesu logicznego. Nieszczere deklamacje, sztuczne przemówienia na obstalunek na obchodach patriotycznych i t. p. prowadziły do frazesu uczuciowego. Sugestjonowanie, poddawanie czynów niezgodnych z indywidualnością ucznia, spychanie z drogi wytkniętej przez charakter, wpajanie zasad robienia czegoś dla formy, dlatego, że wypada, chociażby to było wbrew przekonaniu—prowadziło do frazesu czynu. Tymczasem, znamionami wykształcenia są—subtelna wrażliwość na wszystko, co ludzkie, pewność sądu, samodzielność w ujęciu i wykonaniu każdego zadania, oraz zgodność poglądu, woli i czynu²⁾.

¹⁾ La grande étude. Doctrine de Confutius.

²⁾ Kerschesteiner. „Grünfragen der Schulorganisation”, 1912, str. 273.

Biorąc rzecz najogólniej, uznaję za wykształconego tego, kto istotnie głęboko ukochał jakiś szerszy rodzaj pracy, gruntownie poznał jej metody i znaczenie w rozległym warsztacie życia społecznego i, dzięki celowym wysiłkom, stał się szczęśliwym i pożytecznym członkiem społeczeństwa i ludzkości. Definicja ta atoli jest nazbyt ogólna i zwięzła. Człowiekiem wykształconym, podług Huxley'a¹⁾ jest ten, kto posiada: ciało wyćwiczone i posłuszne rozkazom rozumu, zdolne i chętne do każdej pracy, umysł jasny, logiczny, usprawniony do wykonywania wszelkich operacyj myślowych, kto posiada rzetelną znajomość podstawowych prawd i praw przyrody, jest pełen życia i zapału, czyje namiętności ujęte są w karby woli silnej a zarazem subtelnej, kto rozumie i kocha piękno w nauce i sztuce, nienawidzi pospolitości, oraz szanuje innych jak siebie samego. Widzimy, iż w pojęciu człowieka prawdziwie wykształconego chodzi nie o wiedzę, lecz głównie o rozum, nie o naładowanie mózgu masą wiadomości, lecz o wykształcenie sądu i charakteru, o co szkoła społeczna nie wiele więcej dba, niż za czasów Montaigne'a. Gwałtowne nawoływania licznych pedagogów do kształcenia przedewszystkiem charakteru trzeba rozumieć jako nieuniknioną reakcję przeciwko dotychczasowemu intelektualistycznemu wychowaniu, pojętemu nadomiar płytko i błędnie. *Obok potęgi charakteru, potęga wiedzy nie ulega wątpliwości.* Hasło Bacona pozostanie słusznem na zawsze. *Niewiedza i ciemnota są największemi nieszczęściami jednostek i społeczeństw.* Chodzi tylko o wiedzę prawdziwą, istotną, głęboką, konsekwentną, opartą na doświadczeniu, organicznie zespoloną z warszlatem pracy, rozkwitającą stopniowo na pniu obranego zawodu, będącą uzasadnieniem i koroną działalności człowieka. W wykształceniu bowiem, głębiej rozumianem, naczelną rolę odgrywa nie ilość faktów, lecz ilość, jakość i trafność uogólnień i rozumowania. Z tego stanowiska

¹⁾ Nature, 1899 (Nr 60, str. 325 (cyt. Kerschensteinera, ibid. 28 — 29, 285—6).

fakt staje się środkiem, to zaś z kolei pozwala uniknąć szkodliwej utopji—wszechwiedzy. Wszechstronność można zdobyć w inny sposób, inną metodą: *przez poznanie wielkich, podstawowych praw przyrody i rozwoju życia duchowego, praw umożliwiających i ułatwiających podporządkowanie wszelkich nowych faktów pod znane już stosunki i związki ogólne.* Stosuje się to do wszystkich przedmiotów i nauk. Trzeba tedy wziąć za zasadę — ograniczać dziedzinę faktyczną i dążyć do zbadania określonej grupy faktów istotnych, do zbadania jak najgruntowniejszego w szczegółach i uogólnieniach, czyli w związku z innymi grupami. Zarazem zaś zmierzać należy, chociażby kosztem największych wysiłków, do rzeczy wielkiego znaczenia, do *zdobycia techniki wszelkiej pracy* np. techniki czytania książek, gromadzenia materiałów, korzystania z pomocy naukowych, słowem do zdobycia łatwości i wprawy w pracy umysłowej tak samo, jak się je zdobywa w rysunku, muzyce lub robotach ręcznych.

Zasady te stosować należy jak najwcześniej. Pozwolą one właściwy dziecku pogląd realistyczny możliwie pogłębić i uściślić, a przez to przygotować mocny i twardy grunt dla idealistycznej filozofji młodzieńczej. Zamiłowanie starszej młodzieży szkolnej do uogólnień i krytyki zasad szkoła uszanować musi i, dostarczając odpowiedniego materiału myślowego i metod, założyć w umysłach młodzieńczych racjonalne podstawy filozofji. Tylko *„dusze bękartie i pospolite niegodne są filozofji”*, ale takich w szeregach nauczycielstwa być nie powinno.

Przedewszystkiem, filozoficzne wykształcenie bezwarunkowo jest potrzebne uczniowi seminarjum, gdyż w wieku młodzieńczym samorzutnie i żywiołowo budzi się dążenie do syntezy, jednolitego poglądu na świat, na całość życia, budzi się interes spekulacyjny nieraz z siłą niesłychaną, która później w warunkach życia codziennego słabnie i przeważnie zupełnie zanika. Właśnie wówczas, w okresie największego rozbudzenia i zamiłowania do uogólnień i abstrakcyj jest rzeczą palącą i ważną, jak to utrzymują zgodnie wielcy psychologdy i znaw-

cy wieku młodzieńczego—Hall, Lancaster, James, Guyau i inni, należy wskazać młodzieży wielkie zagadnienia z dziedziny nauki i życia, otworzyć przed nią szerokie i dalekie widnokreśli poznawcze, dopomóc do zbadania najogólniejszych idei, pojęć zasadniczych i podstawowych praw rozwoju człowieka i świata.

Następnie, filozoficzne wykształcenie jest także potrzebne dla nauczyciela szkoły powszechnej: nauczać prawdziwie rozsądnie, powiedział już Spencer, może tylko prawdziwy filozof. I rzeczywiście, nie posiadając jasnych pojęć podstawowych z filozofji, nie mając własnego stanowiska i własnego poglądu na naukę, życie i świat, nie może nauczyciel z powodzeniem opracowywać i omawiać z uczniami nasuwających się z konieczności różnych zagadnień natury estetycznej, psychologicznej, etycznej, religijnej, gnoseologicznej i epistemologicznej. Bez przygotowania filozoficznego nie potrafi również nakreślić dobrego planu nauki, gdyż to wymaga świadomego wyboru, oceny, umiejętności wiązania poszczególnych dyscyplin nauk, znajdowania punktów styecznych między naukami tak odmiennej niekiedy natury, jak nauki humanistyczne i przyrodnicze i t. p.

Z tych wszystkich względów seminarjum powinno dać swym wychowankom gruntowne podstawy wykształcenia ogólnego i filozoficznego, to znaczy przygotować ich umysł do zrozumienia konieczności praw przyrody, przyczynowego związku wszechrzeczy, wzajemnej zależności zjawisk, stosunku człowieka do przyrody, idei współzawodnictwa i współdziałania ludzkiego, znaczenia pracy w życiu jednostki i społeczeństwa, związku psychofizycznego, oraz konieczności rozwoju i postępu.

Wykształcenie filozoficzne powinno prowadzić do pogłębienia poglądu na życie ludzkie i jego wartość. To wykształcenie właśnie, gdy chodzi o wybór zawodu i jego związek z życiem, może i powinno pobudzić młodzież do spojrzenia na treść życia z różnych stanowisk: ze stanowiska religijnego, estetycznego, poznawczego, zarobkowego lub też ze stanowiska czynnej, produkcyjnej pracy ideowej dla dobra bliźnich... Ono właśnie powinno ułatwić syntezę, wytworzenie głębszego i po-

prawniejszego poglądu na stosunek jednostki do jednostki, do narodu, społeczeństwa i państwa, do ludzkości i wreszcie do wszechświata, a przez to dopomóc do przemyślenia takich zagadnień, jak zagadnienie wolności, istoty praw i obowiązków obywatelskich, patriotyzmu i kosmopolityzmu, obowiązku moralnego i wartości uczuć religijnych i estetycznych, wreszcie problemu teoretyczno-poznawczego.

Nie o erudycję, jak widzimy, tylko o ducha naukowego, chodzi w nauczaniu. Ten duch naukowy i oparty na nim naukowy pogląd na świat, dadzą wykształcenie ogólne i dopomogą przyszłemu nauczycielowi lepiej orjentować się w zawiłych zagadnieniach życia indywidualnego i społecznego, pozwolą mu wziąć udział w zdobyczach kulturalnych wieku oraz uzdolnią do popularyzowania wyników wiedzy. Niech młodzież zawczasu uczy się poważnych myśli, praw psychologicznych i zasad filozoficznych, niech rozmyśla nad wielkimi problemami życia i nauki, praca tego rodzaju, raz rzetelnie wykonana, nie pójdzie na marne; *w podświadomości młodocianych mózgów głębokie pozostawi ślady*, które później, gdy młyn życiowy weźmie jednostkę w swe obroty, będą stale wpływały dodatnio na jej postępowanie i bieg myśli.

7. „Człowiek dopiero jest człowiekiem, jeżeli żyje w służbie idei. Bez tego należy co najwyżej do bydła ludzkiego, choćby miał krew nie wiedzieć jak niebieską i był ulepiony z nie wiedzieć jak delikatnej marmonckiej mąki”. Zgodnie z tą wielką myślą Szczepanowskiego, należałoby poddać młodzież szkolną silnym wpływom wielkich idei przewodnich, aby nabrała szerokiego rozmachu oraz głębokiego tchu na dalsze życie. *Każdy młodzieniec winien mieć przed sobą ideał, do którego ma dążyć*. Ideał ten, będący w zgodzie z istotą apercpepcji jednostki, jej charakterem i specyficznym rodzajem pracy, musi jednak zawierać cechy gatunkowe, narodowe, ludzkie. Budząc bowiem radosną żądzę czynu i twórczą ambicję, należy zarazem dążyć w wycho-

waniu do pogodzenia praw bytu jednostki z obowiązkami życia zbiorowego. Cel pedagogiki indywidualnej — coraz doskonalsza, potężniejsza i szczęśliwsza jednostka — nie da się osiągnąć bez uwzględnienia zasad pedagogiki społecznej, bez rozwinięcia i zastosowania wrodzonego człowiekowi popędu społecznego. *Rzeczą konieczną jest rozwinąć i umocnić w uczniu poczucie samowiedzy narodowej, poczucie godności obywatelskiej, poczucie prawa, poczucie konieczności udziału w organizacji społeczeństwa.* Założeń tych bronili wielcy myśliciele i pedagodzy, np. Guyau i Devey. Zabiegi około wzmocnienia instynktu społecznego będą niewątpliwie pod każdym względem owocne w skutkach. Olbrzymia bowiem większość ludzi tylko w pracy, i właśnie w pracy zbiorowej, może znaleźć prawdziwe zadowolenie i szczęście. Rozumie to każdy istotnie wykształcony człowiek, przedewszystkiem zaś nauczyciel winien to sobie dobrze uświadomić i dążyć wytrwale do *wyrobienia w swych wychowankach wprawy i przyzwyczajenia do myślenia w kategorjach społecznych i do działania zbiorowego.* Wychowawca winien poprostu przesiąknąć myślą, iż tak jak na wszystkich polach działalności społecznej, tak też i w życiu szkolnem współpraca i współdziałanie stanowią najlepsze zasady organizacji pracy. Młode pokolenia wychowywać należy w zrozumieniu i poczuciu tego, iż jesteśmy dłużnikami społeczeństwa wobec niewątpliwego faktu, iż nie tylko poprzednie pokolenia w ciężkiej pracy, a niekiedy i z poświęceniem życia, przygotowały te dobra, z których korzystamy obecnie, lecz, że tylko zbiorowy wysiłek całego dzisiejszego pokolenia to korzystanie nam umożliwi.

Będąc niewypłacalnymi dłużnikami społeczeństwa, a chcąc pracować dla jego dobra, winniśmy dokładnie uświadomić sobie liczne wady i braki¹⁾ płynące z dwuwiekowego snu i wiekowej niewoli, oraz dążyć do ich usunięcia. Jeżeli chcemy uleczyć naród z obecnego skarlania charakterów, rozproszkowania wy-

¹⁾ Antoni B. Dobrowolski. „Drogowskazy”, 1918.

siłków, z choroby krótkowidztwa kulturalnego, przyzwyczajenia do zależności, połączonej z niewiarą w siebie, a zaufaniem w siły obce, z choroby bojaźliwości, niespółmierności myśli i słowa z czynami, oraz z brakiem charakteru—powinniśmy już w szkołach zwrócić młode umysły do rzeczy wielkich, do zagadnień, obliczonych na miarę wieków i pokoleń. Powinniśmy ułatwić młodzieży dokładną znajomość przeszłości i terażniejszości ojczystego kraju, jedynie mogącą doprowadzić do pełni samowiedzy narodowej, której rozbudzenie i ugruntowanie w młodym pokoleniu jest rzeczą nieodzowną. „Nie może być w pełnym znaczeniu obywatelem kraju, kto tego kraju nie zna, ani czuć się częścią narodu współodpowiedzialną za jego losy. kto nie wie, jaką koleją naród się do obecnej chwili rozwijał, jaki po przeszłości objął spadek win, zasług, zobowiązań i dziejowych misyj”. Znajomość psychologii narodu, oraz jego ideologii w perspektywie jej historycznego rozwoju, a zwłaszcza w fazach jej najczystszej przejawu, najpotężniejszego wlotu i mocy, w wiekach XV, XVI i pierwszej połowie XIX winna przyświecać wszelkim wysiłkom skierowanym ku podźwignięciu gmachu wychowania, szkoły i wogóle oświaty w Polsce. Gorące wezwanie ¹⁾ Dobrowolskiego nie powinno pozostać bez wpływu: „W wielkiej wykąpnymy się tradycji, nie wstydzmy się nadziei stanąć przed światem!... Ksiąg naszych świętych tekst przeniknijmy umysłem i sercem, a z najpiękniejszych stronic ulóżmy złote tablice Zakonu Polskiego, katechizmu narodu. Mamy czem garb swój prostować, mamy czem dzieci swe karmić”.

Miejmy nadzieję, iż kiedyś ustaną wreszcie walki orężne. Rozpocznie się natomiast nieubłagana walka duchów. Ona się już rozpoczęła. Trzeba młodzież do tej walki sposobić zawczasu. Trzeba w jej duszach szczepić wiarę w człowieka, siłę moralną, ideał rycerskości, szlachetności, ludzkości, ideał honoru i poszanowania jednostki. Zgodnie z naszą tradycją

¹⁾ Ant. B. Dobrowolski. „Podstawy ideologii polskiej”, 1919, str. 174.

trzeba dążyć do wychowania człowieka w wolności, w wolnym wyborze, budzić i zasilać tkwiące w duszach polskich dążenie do prawdziwej, absolutnej, złotej wolności, dążenie, z którego zrodził się w Polsce ideał obrony słabszych, unij i związków wolnych z wolnymi, równych z równymi, ideał przyszłości.

Wychowanie powinno dążyć do coraz ogólniejszych syntez. Jedną z nich jest synteza stanowiska indywidualnego i społecznego. Budzenie w młodym pokoleniu czynnej samowiedzy narodowej, to znaczy poczucia i zrozumienia odrębności i wartości kultury narodu, jej rozwoju, warunków, potrzeb i zadań, nie wystarcza, nie wyczerpuje bowiem życia jednostki i jej stanowiska do świata. *Przyszły nauczyciel powinien posiadać głęboko zakorzenione uczucia humanitarne, oraz podniosły nastrój, wysoki ton etyczny.* Budząc uczucia te w uczniach, trzeba zarazem: „poczucie rzeczywistości w nich rozwijać, a zatem otwierać oczy na to, że zło, przemoc — to są siły realne, które można zwalczać tylko twardą, niezłomną pracą, wysiłkiem energii niestrudzonej, a nie ideologią pięknych haseł. Nauczyciel rozumienia tego, że w potężnym zmaganiu się narodów te ostaną się tylko, które zaufają własnym siłom i wyteżą muskuły, a nie będą czekać biernie na urzeczywistnienie pięknej idei braterstwa ludów”¹⁾). Znajomość własnego narodu uzupełnić trzeba poznaniem psychologii innych narodów, psychologii człowieka. Dusza nasza — hojnie wyposażona i uzdolniona, lecz chaotyczna, charakter naogół chwiejny, zmienny, a zwłaszcza zdemoralizowany. Usunięcie przywar udaje się najlepiej przez staranne zaszczepianie i umiejętną uprawę zalet i cnót wielkich. Budując szkołę społeczną, zabiegając koło wychowania narodu, nigdy nie można poprzestać na pierwiastkach wyłącznie narodowych: wpajamy przecież zasady etyki ogólnoludzkiej, idee humanitarne, pojęcia i poglądy naukowe, t. zw. mające wartość powszechną, słowem, co chwila przekraczamy

¹⁾ Sobiński. „Uwagi metodyczne o nauczaniu historii“.

granice narodowości i stajemy na gruncie międzynarodowym, ogólnoludzkiem. Dając wychowanie i wykształcenie społeczno-narodowe, nic nie zyskamy, zacieśniwszy widnokrąg umysłowy i moralny ideami szowinizmu i egoizmu narodowego. Musimy spojrzeć na zagadnienie to szerzej, pojęcie narodowości zrozumieć w świetle porównawczem, nie ze stanowiska dotychczasowych walk i odrębności narodowych, lecz ze stanowiska przyszłości, konieczności braterstwa ludów i wiecznego pokoju, o czem marzył już wielki Kant, a co, niestety, nie realizuje się dotąd, pomimo całej grozy wstrząśnień społecznych.

Należy głęboko uświadomić sobie tę niewątpliwą prawdę, że, mówiąc o ludzkości, a w znacznym stopniu i o narodzie, operujemy, niestety, abstrakcjami nierealnymi, gdyż mówimy właściwie o wielkim ideale, który chcielibyśmy osiągnąć. *Ludzkości, w ścisłym tego słowa znaczeniu, niema dotąd, są tylko ludzie, czujący, myślący i działający w duchu ideałów humanitarnych. Ludzkość dopiero trzeba stworzyć.* Jest to wielkie zadanie, praca przyszłych pokoleń. Lecz właśnie dlatego ideał ten krzewić trzeba usilnie. Dla życia bowiem i rozwoju narodu, jak dla życia jednostki, niebezpiecznem jest tylko wykształcenie powierzchowne. Wychowanie zaś, na rozległych widnokręgach oparte, zawsze wytwarza dobrych synów ojczyzny, gdyż jak pięknie i mądrze powiedział poeta: „Im szerszy świat przed ducha wzrokiem, tem droższy nam rodzinny kraj”.

III.

ORGANIZACJA NAUCZANIA I WYCHOWANIA WE WZOROWYCH SEMINARJACH NAUCZYCIELSKICH.

„O nim niechaj powiedzą: od ojca
syn doskonalszy”.

Homer. Iliada.

8. Założona u podstawy systemu szkół (str. 14) zasada ciągłości bynajmniej nie oznacza, iż szkoła niższego szczebla ma być jedynie przygotowaniem do szkoły stopnia wyższego, raczej przeciwnie, ma to oznaczać, że szkoła, postawiona wyżej w organizacji szkolnej, musi przystosować się do niższej tak, aby można było przez to uniknąć luk w systematycznym rozwoju i kształceniu młodzieży. Bo- wiem każdy wiek, każdy okres życia ma swe szczególne prawa, których poszanowanie i obrona należy do bezwzględnych obowiązków szkoły. Tak np. w dotychczasowym wychowaniu uczniów szkół b. zaboru austriackiego tworzyła się roczna, lub nawet dwuletnia, luka przy przejściu ze szkoły ludowej do seminarjum nauczycielskiego, luka niczem nieusprawiedliwiona, gdyż właśnie szkoła powszechna, w warunkach normalnych, prawie wyłącznie sama dostarczać może i powinna kandydatów do seminarjów. Na dopływ stały młodzieży ze szkoły średniej rachować nie można. Kontakt seminarjum ze szkołą średnią ogólno-kształcącą stanie się jeszcze luźniejszym, gdy projekto-

wana reforma szkół średnich wejdzie w życie, dzieląc gimnazjum jednolite na dwa zakłady — gimnazjum niższe, trzyletnie i gimnazjum wyższe, z kursem pięcioletnim, ponieważ wiek uczniów, kończących gimnazjum niższe, będzie przeszkodą dla nich przy przejściu do seminarjum. Poza tem, obieranie tak trudnego i odpowiedzialnego zawodu, jak zawód nauczycielski, nie powinno następować zbyt wcześnie, nigdy zaś w roku czternastym, który zresztą nie stanowi bynajmniej początku nowego, rozwojowego okresu, lecz przeciwnie, według dość zgodnej opinii pedagogów, łączy się raczej w jedną całość z latami poprzednimi, ze względu chociażby, na bezpośrednio potem następujący, widoczny przełom w psychofizycznym rozwoju młodzieży. W roku piętnastym lub szesnastym życia może już młodzież dokonać wyboru zawodu łatwiej i trafniej, ze znaczną świadomością, a jest to właśnie wiek, w którym normalnie kończyć ma ona szkołę powszechną. Nasza szkoła powszechna winna, moim zdaniem, być siedmioletnia i dzielić się na dwa szczeble: niższy—trzyletni, od lat 7 do 10 i wyższy—czteroletni, od lat 11 do 14. Podział szkoły powszechnej na elementarną czteroletnią, wyższą zaś trzyletnią, ani pedologicznie ani pedagogicznie nie da się uzasadnić, organizacyjnie zaś kłóci się z ustrojem niższego gimnazjum, rozpoczynającego naukę o rok wcześniej od kończących czteroletnią szkołę elementarną.

Kandydaci tedy do seminarjów nauczycielskich w masie swej muszą stanowić odpowiednio pod względem przygotowania naukowego i *uzdolnienia* dobraną, i przez lekarza zakwalifikowaną, inteligentną młodzież, która zarazem objawi niezłomną chęć do pracy na niwie wychowania i będzie posiadała świadectwa z ukończenia pełnej, siedmioletniej szkoły powszechnej.

Otoż, jasną jest rzeczą, iż zawód nauczycielski wymaga od nauczyciela przebywania przez czas dłuższy w odpowiadającej celowi atmosferze i to w wieku, gdy łatwiej jest nasiąknąć pewnemi, niezbędnymi przywyczajeniami, oraz rozwinąć i wykształ-

cić w pożądanym kierunku zdolności apercepcyjne. Bardzo ważną jest rzeczą, ażeby, jak utrzymują Platon, Libelt, Kerschesteiner, Devey i inni, nadać młodzieńcowi zawczasu właściwy rozpęd, któryby duszę jego poprowadził do umiłowania tego, w czym ma się stać mistrzem w wieku dojrzałym; tego, co go uczyni szczęśliwym i co mu pozwoli do szczęścia innych się przyczynić. „Twierdzą stanowczo — są słowa Platona¹⁾ — że o przyszłą biegłość w jakimkolwiek zawodzie należy starać się już od dzieciństwa, czy to bawiąc się, czy to poważnie pracując we właściwym kierunku”. Zapewne, słusznym jest mniemanie²⁾, iż postanowienie w sprawie obrania zawodu człowiek może dopiero powziąć wówczas, gdy się rozwiną już w nim siły ducha, gdy pozna świat i jego stosunki, okres zaś życia, aż do tej chwili, należy wypełnić takim wychowaniem, z któregooby z łatwością przejść można było do każdego zawodu. Prawdą jest atoli, z drugiej strony, iż poznanie świata i ludzkich stosunków jest rzeczą względną; w ścisłym znaczeniu słowa poznanie to często, niestety przychodzi za późno, a zatem nie może decydować tam, gdzie wchodzi w grę przede wszystkim żywe, gorące pragnienie ucznia, chociażby nawet pozbawione dokładnej samoanalizy, a zatem i możliwości uzasadnienia wrodzonych popędów i ukochań.

Kilkuletnie sumienne rozważania teoretyczne, oparte na doświadczeniu, zdobytem w dłuższej pracy w seminarjum, doprowadziły mnie do wniosku, iż zadaniu przygotowania dobrych sił nauczycielskich może, w sposób zupełnie zadowalający, podołać tylko seminarjum nauczycielskie, z kursem sześcioletnim, podzielone na dwa studia: ogólno kształcące (wstępne) i fachowe — tak, aby studjum fachowo-pedagogiczne mogło się oprzeć na gruntownych podstawach wykształcenia ogólnego, w zakresie całkowitej szkoły średniej, co by umożliwiło wprowadzenie na kursach owego studjum wyższego, metod wycho-

¹⁾ Prawa ks. 12.

²⁾ Libelt. „Pomysły o wychowaniu ludów”.

wawczo-dydaktycznych, zbliżonych do tych, jakie są stosowane w szkołach wyższych. Tworzącego się obecnie typu seminarjum, z kursem pięcioletnim, nie można z wielu względów uznać za zadowalający. Konieczność życiowa rychło zmusi do przekształcenia ich na zakłady sześcioletnie, których stanowczo domaga się ogół nauczycielstwa. Zresztą już dekret, o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, mówi o zakładaniu seminarjów z kursem *przynajmniej* pięcioletnim. Za seminarjum z kursem sześcioletnim przemawiają argumenty bardzo poważne. Przedewszystkiem, przedmioty nauk w ramach pięcioletniego kursu nie dają się racjonalnie rozłożyć, ani pod względem teoretycznym, ani pod względem praktycznym, co jest oczywiste dla wszystkich, którzy naprawdę próbowali dokonać tej pracy: zbyt mało czasu przypada zarówno na przedmioty ogólne, jak na przedmioty specjalne, przyczem różne gałęzie nauk zahaczają o siebie w taki sposób, iż staje się niemożliwym racjonalne rozwiązanie kwestji bez przeciążenia młodzieży materiałem naukowym i nadmierną liczbą godzin pracy, czego dowodem jest program państwowych seminarjów nauczycielskich. Tak np. nauka psychologii i pedagogiki rozpoczyna się jednocześnie, chociaż psychologia bezwzględnie powinna poprzedzać naukę wychowania. Z drugiej zaś strony studja psychologiczne można rozpocząć poważnie, zwłaszcza z chłopcami, dopiero w roku osiemnastym. Wcześniejsze bowiem ich rozpoczynanie byłoby stanowczo chybiłone, w czem utwierdza mnie nie tylko moje dotychczasowe doświadczenie, zdobyte w seminarjach, szkołach średnich—męskich i żeńskich, lecz także opinie bardzo poważnych pedagogów i pedologów, oparta na wynikach badań nad czasem dojrzewania płciowego, rozwojem mózgu i rozwojem intelektualnym młodzieży. Zdania tego był również tak kompetentny pedagog, psycholog i filozof, jak Adam Mahrburg. Następnie, nauczyciel dziesiętnastoletni jest stanowczo za młody, za mało doświadczony, za mało zna zarówno duszę dziecka, jak świat i stosunki ludzkie, za dużo natomiast w duszy własnej ma zagadek do rozwiąza-

nia i potrzeb do zaspokojenia. Rok jeden więcej poważnych studjów fachowych w tym wieku ogromne mieć może znaczenie. Uwzględniają tę okoliczność Stany Zjednoczone Ameryki Płn., gdzie absolwenci szkół normalnych mieć muszą skończonych lat dwadzieścia.

Seminarja nauczycielskie odrazu należy postawić na wysokim poziomie wymagań, urządzić tak, aby mogły dostarczyć społeczeństwu jak najwięcej nauczycieli prawdziwie wykształconych i sumiennie przygotowanych. Tu muszą przeważać względy na dobro społeczne, obliczone na dalszą metę, względy moralne i ideowe, muszą zaś ustąpić wszelkie krótkowidzące korzyści i kalkulacje finansowe. Prawdą jest bowiem niezbitą, iż jaki nauczyciel — taka szkoła, jaka zaś szkoła — takie społeczeństwo. Otóż seminarjum z kursem sześcioletnim powinno, a mojem zdaniem powinno i może doskonale przygotować kandydatów do pełnienia obowiązków nauczycielskich w szkołach powszechnych. Przedłużanie zaś studjów seminaryjnych do lat siedmiu i więcej, jak to czyniły dotąd niektóre państewka niemieckie, uważam za rzecz zupełnie bezcelową, chybioną, a nawet szkodliwą. Niepodobna jednak zamykać dostępu do wyższych uczelni (uniwersytetu, instytutu pedagogicznego i t. p.) tym abiturjentom seminarjów, którzyby zapragnęli fachowo dalej się kształcić. Nie wolno zamykać nikomu drogi do nauki; przeciwnie, podwoje uniwersyteckie winny być otwarte dla wszystkich chętnych i zdolnych. Pobudzać nawet i zachęcać w tym kierunku młodzież seminaryjną byłoby rzeczą jak najbardziej ze stanowiska dobra ogólnego wskazaną. W wielu krajach niemieckich, Szwajcarji i Stanach Zjednoczonych Am. Płn. przyznano już nauczycielom ludowym prawo wstępu na uniwersytety w charakterze słuchaczy zwyczajnych. Przypuszczalnej ucieczce nauczycieli ze szkoły powszechnej nie zapobiegnie zakaz wstępu do wyższych zakładów naukowych. Zresztą, ze stanowiska dobra szkolnictwa i oświaty chodzić przede wszystkim powinno o ideowych, entuzjastycznych, zamiłowanych w zawodzie pracowników. Odptyw do innych zajęć ele-

mentów obojętnych lub wręcz niechętnych sprawie wychowania można tylko uznać za pożyteczny.

Nie mam tu na myśli seminarjum koedukacyjnego, które nasuwa szereg poważnych rozmyślań i dotąd nierozstrzygniętych wątpliwości. Wątpliwości te powinnyby bardzo sumiennie rozważyć bezwzględni zwolennicy koedukacji, umysły albo goniące za złudną w tym wypadku demokratyzacją, albo zanadto wpatrzone w świat stosunków greckich. Przed zaprowadzeniem u nas seminarjów koedukacyjnych należałoby zbadać fakty następujące: 1-o okres dojrzewania, a zatem okres zaburzeń psychofizycznych, nie przypada na ten sam czas u obu płci: u chłopców nastaje później prawie o dwa lata; ta arytmia w rozwoju występuje silnie zwłaszcza między 13 a 16 rokiem życia; 2-o młodzież żeńska różni się od męskiej odmienną psychiką, odmiennymi zamięlowaniami i uzdolnieniami, np. ma inny rodzaj wyobraźni, większe zdolności do języków, mniejsze uzdolnienie do matematyki, wykazuje mniej zainteresowania się nauką, kwestjami politycznymi i ekonomicznymi i t. p.; wogóle zainteresowanie chłopców posiada przeważnie cechy dynamiczne, zainteresowanie zaś dziewcząt cechy statyczne; 3-o młodzież żeńska odznacza się słabszem zdrowiem, co przy nieuniknionej i zupełnie zrozumiałej w szkole rywalizacji, podsycanej uczuciem ambicji, pobudziłoby ją do nadmiernych wysiłków, do przepracowania, o wiele szkodliwszego dla niej, niż dla chłopców; 4-o organizacja seminarjum koedukacyjnego (połączonego z internatem) nastęrczałaby znaczne trudności, zarówno pod względem urządzeń, jak doboru sił nauczycielskich: gimnastyka np. i roboty ręczne inaczej muszą być prowadzone dla dziewcząt i chłopców; nawet nauczanie pewnych przedmiotów, np. higieny, niektórych działów fizjologii i pedagogiki wszechstronnie i gruntownie prowadzone być może i powinno osobno dla obu płci; 5-o postęp istotny, o co mi najbardziej chodzi, polega na różnicowaniu, popieraniu wszelkich specyficznych sił jednostki: od chłopców, naogół silniejszych, powinno się wymagać więcej, koedukacja mimowoli

sprzyjałaby niwelowaniu różnic i obniżeniu poziomu wymagań naukowych, na co przekonywających dowodów dostarczają już wyniki koedukacji w szkołach Stanów Zjednoczonych Am. Płn.

Zawile, jak widzimy, zagadnienie koedukacji w zastosowaniu wogóle do szkoły średniej może być pomyślnie rozwiązane tylko drogą dalszych prób i doświadczeń oraz sumiennych badań pedologicznych. Z tych wszystkich racyj koedukacja w seminarjach nauczycielskich może być wprowadzana tylko stopniowo i bardzo umiejętnie, a przede wszystkim wówczas, gdy będzie do nich wstępowała młodzież ze szkoły powszechnej koedukacyjnej.

9. Przed seminarjum, zarówno jak przed wyższem gimnazjum, staje przede wszystkim wielkie zagadnienie dydaktyczno-wychowawcze, czego i jak należy uczyć, aby przyczynić się do rozwoju młodzieży w okresie między piętnastym a dwudziestym rokiem życia, jak zachować w największej świeżości i pełni jej cechy indywidualne, występujące z mocą w tym wieku, jak uchronić je od wykoszlawienia lub wręcz od zniszczenia. Ogólnie rzecz biorąc, program nauk oraz metoda nauczania muszą być tak pomyślane i stosowane, ażeby wspierały naturalny rozwój uzdolnień jednostki, tępiły zaś wady jej ducha i charakteru. Za pewnik bowiem należy uznać zasadę, iż wszystko, co wpływa dodatnio na wychowanie i wykształcenie jednostki, co ją rozwija, podnosi i uszlachetnia, wszystko to w rezultacie zawsze będzie pożyteczne dla życia zbiorowego, społeczeństwa i państwa. Opracowanie metodycznego programu seminarjum nauczycielskiego z uzasadnieniem doboru przedmiotów, rozkładu tygodniowego godzin nauki oraz rozkładu materiału naukowego na kursy—nastęcza znaczne trudności ze względu na wielką liczbę niezbędnych przedmiotów oraz konieczność oceny ich wartości nie tylko ze stanowiska wykształcenia ogólnego, lecz także ze stanowiska przyszłego zawodu ucznia. Cały szereg zagadnień z tem związanych rozstrzygnąć właściwie może tylko

psychologja eksperymentalna i pedologja, których praca dopiero jest rozpoczęta i ścisłego rozwiązania problemu obecnie dać nie może.

Rady pedagogiczne, złożone dotąd przeważnie ze specjalistów od pewnych przedmiotów, specjalistów zupełnie nieraz nieobeznanych z pracą swych kolegów, nie są w możności, jak uczy doświadczenie, opracować spójnej, harmonijnej i konsekwentnej pod względem dydaktycznym całości właśnie ze względu na krańcową rozbieżność dążeń nauczycieli, z których każdy uważa swój przedmiot za najważniejszy i jak największą dla siebie liczbę godzin chciałby wywalczyć.

Tymczasem harmonijna budowa programu z doskonałym dopasowaniem części nie może być wzniesiona, dopóki przy opracowywaniu każdego szczegółu nie będzie się miało stale przed oczyma planu całości. *Każdy przedmiot nauki szkolnej*—pisałem w pracy poprzedniej—*powinien mieć dostateczne uzasadnienie, stanowić nierozdzielne ogniwo całego systemu wychowawczego, realizowanego na określonym szczeblu wieku i rozwoju młodzieży, ze względu zaś na swe zadania, program i metodę powinien tworzyć z innymi przedmiotami całość nierozdzielną i pozbawioną sprzeczności.* Dotychczasowe chaotyczne przeladowanie programów szkoły średniej i seminarjów nauczycielskich uznane zostało przez wszystkich świadomych rzeczy pedagogów za istotną zmołę szkolną, za źródło poważnych niedomagań społeczeństwa. Jest to choroba szkolna zadawniona, chroniczna i, wobec stałego i z zawrotną szybkością pędzącego rozwoju wiedzy naukowej, coraz niebezpieczniejsza. Rozumiał to już zresztą Montaigne, gdy pisał, iż jak rośliny dławią się od zbytku soków, a lampy od zbytku oliwy, tak samo dławi się duch ludzki, napęczniony i zaprzątnięty wielką ilością nauk, „tracąc zdolność wyznania się w nich”, gdyż ze stanowiska zdrowia i rozwoju duszy nie chodzi o spożycie obfitej strawy duchowej, lecz raczej o jej przetrwanie i takie przekształcenie, ażeby nas ożywiła i pokrzepiła; nie chodzi o „wzdęcie duszy, lecz o jej utuczenie”.

Z całego ogromu nauk, stanowiących rozległy system poznania ludzkiego, należałoby, mojem zdaniem, dla celów dydaktyczno-wychowawczych wybrać te tylko, które pozwalają z najmniejszym wysiłkiem założyć w duszy młodzieży *fundamenty naukowego poglądu na świat*, oraz umiejętności tych uczyć w taki sposób, aby przyczyniły się *do wyszkolenia i wyrobienia uzdolnień uczniów w możliwie najwyższym stopniu*. Trzeba jednak pamiętać o głębokiej prawdzie, wypowiedzianej przez Devey'a, iż hierarchja przedmiotów, rozwijających rzekomo gorzej lub lepiej zdolność myślenia, jest przesądem, gdyż w gruncie rzeczy wszystkie przedmioty wywierać mogą wpływ wybitnie kształcący, w szczególności zaś każdy przedmiot o tyle jest kształcący w stosunku do danego osobnika, o ile dostarcza mu odpowiednich danych do zastanawiania się, tak np. czem dla kogoś jest język obcy, tem dla kogo innego jest praca laboratoryjna, ręczna lub jakaś inna. Dlatego właśnie trudnym jest, lecz zarazem koniecznym, wybór przedmiotów nauki szkolnej.

Otóż, organizacja każdej szkoły ogólno-kształcącej, a zatem i seminarjum nauczycielskiego, powinna, mojem zdaniem, tak być elastyczna, iżby, kształcąc wszystkich uczniów w naukach podstawowych, pozwalała jednocześnie wyjątkowo uzdolnionym postępować jak najdalej w pracy. Przykład pod tym względem dało ongiś Liceum Krzemienieckie, które popierało specjalne zdolności i zamiłowania młodzieży. Dziś powstają już za granicą liczne szkoły specjalne dla wybitnie uzdolnionych uczniów. Ani grupa przedmiotów humanistycznych lub też wyłącznie klasycznych, ani tem bardziej dwuwartościowa grupa nauk przyrodniczo-matematycznych nie może stanowić podstawy wychowawczej, mającej przez szereg lat urabiać zmienną psychikę dziecka. *Podstawa wychowawcza, realnie pomyślana, winna być zbudowana na zasadach biologicznych i psychologicznych. Tą realną podstawą wychowawczą może być tylko samo zainteresowanie młodzieży*. Nie o urabianie duszy dziecka na podstawie jednej kategorii faktów chodzić powinno w wy-

kształceniu, lecz raczej o podsycaenie i rozwijanie różnych upodobań i uzdolnień ucznia w celu poruszenia całej jego natury i wszechstronnego jej wyrobienia, a zatem o przygotowanie urodzajnej i dobrze uprawionej niwy dla późniejszej pracy specjalnej. Słowem, chodzić powinno o rozbudzenie wszechstronnego, głębokiego i czynnego zainteresowania ze strony ucznia, oraz o zrozumienie i odczucie przez niego świata przyrody i życia ludzkiego. Takie stanowisko pedagogiczne zgadza się niewątpliwie z istotą naturalnego rozwoju młodzieży. Umysłowość bowiem, łącznie z całym życiem psychofizycznym, jak to potwierdzają ściśle obserwacje, wzrasta częściami. „Rozrost umysłu—powiada słusznie Lancaster¹⁾—możnaby porównać do koła, którego obwód rozszerza się ciągle skutkiem rozciągania jednego odcinka... Nawet zainteresowanie się błahostką, posunięte do krańcowości, będzie przygotowaniem do czegoś wyższego... Pedagogikę wieku młodzieńczego możnaby streścić w jednym zdaniu: *natchnij duchem czynnego zapędu*. Młodzieniec, którego nic nie zajmuje, nie ma przed sobą przyszłości”.

Dotąd liczni nauczyciele szkół średnich oraz niektórzy profesorowie uniwersytetu bronią zgoła fałszywego poglądu, iż w stosunku do uczniów o małych zdolnościach do pewnych nauk jest rzeczą konieczną na te przedmioty położyć nacisk, by zapobiec jednostronnemu, a zatem szkodliwemu rozwojowi zdolności. Dla mnie jednak nie ulega kwestji, iż takie postępowanie byłoby przeciwne naturze, gdyż zmuszałoby ucznia do ślęczenia nad przedmiotami, do których nie ma i mieć nie może zamiłowania, byłoby również bezcelową torturą dla nauczyciela, gorszą od pracy Tantalą. Zabijając zadowolenie z pracy u nauczyciela i u wychowanka, stałoby się nie tylko niepotrzebną stratą czasu, lecz prowadziłoby niechybnie do wypaczeń charakteru młodzieży. Tak więc, wręcz przeciwnie, dopóki szkoła nie zmieni swego despotycznego w danej kwestji

¹⁾ Lancaster. „Wiek młodzieńczy” 1905, str. 116, 120.

stanowiska, nie rozluźni swych skostniałych, przymusowych programów, nie ograniczy godzin przymusowej nauki, nie wprowadzi więcej swobody i wolności w wyborze studjów, dopóty będzie osiągała jedynie mierne wyniki. Największą bowiem wartość kształcącą dla jednostki ma to wszystko, do czego popycha ją własne zamięłowanie; postęp, osiągnięty w pracy dobrowolnej i pociągającej, jest rzeczą o wiele ważniejszą, niż wiedza ciężko zdobyta, narzucona, a zatem należyce nieprzetrawiona i skazana z góry na zagładę. W nauczaniu chodzi przede wszystkim o żywość i trwałość wrażeń, wyobrażeń i pojęć. Osiągnięcie tego staje się niemożliwym bez pracy w kierunku istotnych zamięłowań i zainteresowań dziecka, te zaś niemożliwe są bez uwzględnienia wrodzonych uzdolnień i skłonności. Właśnie pracując nad rozwiązaniem jakiegoś problemu z całym oddaniem się i zapalem, uczy się dziecko spostrzegać lepiej, obiektywniej, krytyczniej i mniej jednostronnie. Podzielają te zapatrywania i u nas niektórzy pedagogzy¹⁾, a to dzięki głębszemu wniknięciu w psychikę młodzieży oraz szerszemu, pozbawionemu uprzedzeń stosunkowi do samego zagadnienia, dotyczącego warunków rozwoju tej psychiki. Miał to również na myśli Montaigne, gdy pisał, iż „najważniejszą rzeczą jest obudzić chęć i zamięłowanie: inaczej fabrykuje się jeno osłów, objuczonych książkami”.

Analiza powyższa prowadzi nas do wniosku, iż przedmioty nauczania w seminarjum powinny rozpaść się przede wszystkim na dwie zasadnicze grupy: *przedmioty obowiązkowe i przedmioty nieobowiązkowe*. Te ostatnie, nieobowiązkowe, bynajmniej nie mają mniejszego znaczenia wychowawczego, przeciwnie, z pewnych specjalnych względów są niesłychanie ważne. Do ich bliższego omówienia powrócę później. Przedtem jednak rozważę system przedmiotów obowiązkowych, zarówno tych, które są bezwzględnie potrzebne dla zdobycia ogólnego wykształcenia, jak również tych, które powinny stanowić podstawę wykształcenia fachowo-pedagogicznego.

¹⁾ I. Bykowski. „Gmina szkolna im. J. Śniadeckiego”.

Nauka przedmiotów ogólnokształcących kończyć się ma w zasadzie w czwartym roku studjów seminaryjnych. Czteroletnie studjum ogólnokształcące, nie spuszczać z oka od początku wyraźnie wytkniętego celu — przygotowania do zawodu nauczycielskiego — ma przed sobą (jak to wykazałem w części II) bezpośrednie zadania: przedewszystkiem rozwój psychofizyczny młodzieży, dalej — rozszerzenie i pogłębienie znajomości nauk szkoły powszechnej, rozszerzenie widnokregu umysłowego wychowanków, wzmocnienie charakterów, oraz pogłębienie ich duchowego życia. Zasada, iż nauka seminaryjna musi mieć na względzie nauczyciela polskiego i czerpać źródło i ostoję w znajomości kraju, jest sama przez się oczywista i nie może podlegać wątpliwości. Dotyczy ona głównie sposobu wykładu i doboru materiału nauk, z których każda zresztą ma bliższy lub dalszy związek z krajem ojczystym. Niepodobna natomiast się zgodzić z domniemaniem tych pedagogów niemieckich, którzy, dzieląc uzdolnienia ludzkie i umiejętności na trzy grupy: filologiczno-historyczną, przyrodniczo-techniczną i artystyczną, żądają od nauczyciela szkoły powszechnej opanowania przede wszystkim grupy nauk przyrodniczo-technicznych, ponieważ ma być ona najbardziej miarodajną dla pracy olbrzymiej większości społeczeństwa, usuwają zaś pozostałe dwie grupy nauk na plan dalszy, traktując je tylko jako niezbędne częściowe uzupełnienie. Pogląd ten jest zrozumiałem odbiciem w pedagogice kolosalnego rozwoju i przemożnego znaczenia przemysłu w życiu społecznym. Podział atoli uzdolnień i przedmiotów na trzy powyższe grupy nie da się, zdaniem mojem, utrzymać, gdyż jest nieuzasadniony i niekompletny, nie obejmuje ani wszystkich zasadniczych uzdolnień ducha ludzkiego, ani też wszystkich przedmiotów naukowych, na których uzdolnienia owe możnaby kształcić wszechstronnie.

Wykształcenie ogólne, gruntownie obmyślane i należycie uzasadnione, powinno, mojem zdaniem, objąć *cztery grupy przedmiotów, cztery zasadnicze kierunki pracy i myśli ludzkiej: formalny, przyrodniczy, artystyczno-techniczny i humanistyczny.*

Wykształcenie formalne można osiągnąć przede wszystkim za pomocą studjów nad językiem ojczystym, logiką i matematyką. Wykształcenie przyrodnicze dają studia nad przyrodoznawstwem, geografją, chemją, fizyką oraz psychologją. Do wykształcenia artystyczno-technicznego prowadzą ćwiczenia cielesne, rysunek, roboty ręczne, śpiew z muzyką oraz wszelka twórcza działalność ucznia. Wreszcie, wykształcenie humanistyczne zapewnia praca nad literaturą piękną, historją, nauką o religji, nauką obywatelstwa i nauką o Polsce współczesnej.

Ogół tych przedmiotów, rozpadających się w sposób jasny i naturalny na powyższe grupy, wyczerpuje, mojem zdaniem, stanowczo wszystko, co ze stanowiska ogólnego wykształcenia powinno być uwzględnione i stanowi mocną podstawę, na której znakomicie mogą się rozwinąć wszystkie władze istoty ludzkiej oraz mogą być zaspokojone przyrodzone jej popędy i zamiłowania. Wykształcenie bowiem formalne, wyszkolenie zdolności umysłowych, logiczna tresura umysłu — stanowi postulat, bez zrealizowania którego żaden rodzaj wykształcenia nie może, jak to już wiemy, osiągnąć wyższego szczebla. Z drugiej strony, tylko wykształcenie przyrodnicze doprowadzić może do założenia podstaw naukowego poglądu na świat z jego nieprzebraniem bogactwem zjawisk, podległych niezłomnym prawom ducha ludzkiego, ogarniającym zarazem i człowieka, jako cząstkę składową przyrody. Wykształcenie artystyczno-techniczne, jak sama nazwa już świadczy, to z jednej strony usprawnienie jednostki w jej czynnościach w stosunku do świata zewnętrznego, wykształcenie oka, ręki, wyrobienie mięśni, zdobycie biegłości i zręczności ruchów organizmu, z drugiej zaś — to umiejętność wyszukiwania i tworzenia takich stosunków ciała i układów materialnych, które zdolne są budzić w nas uczucia estetyczne. Wykształcenie humanistyczne wreszcie, to wyrobienie trafnego poglądu na ogół spraw ludzkich, stosunków społecznych, słowem — na kulturę ludzką i wyniki pracy narodów, w szczególności zaś własnego społeczeństwa. Oto jakie mają znaczenie powyższe grupy nauk w zwartym, jednolitym

systemie wykształcenia ogólnego (p. tablica I). Przejdźmy teraz do krótkiej analizy ściślejszej przedmiotów poszczególnych ze względu na ich wartość dydaktyczną i wychowawczą.

10. Dokładna znajomość języka ojczystego jest tym *kamieniem węgielnym*, na którym musi opierać się wszelkie wykształcenie ogólne, zarówno realne, jak formalne. Jako niezastąpione niczem narzędzie duchowego rozwoju, mowa ojczysta powinna być przez cały ciąg studjów seminaryjnych pielęgnowana z niesłabnącym pietyzmem; praca nad wydoskonaleniem tego narzędzia nigdy zresztą nie powinna ustać. Musimy wziąć przykład ze stosunków szkolnych angielskich, a zwłaszcza amerykańskich, gdzie nawet w wyższych zakładach specjalnych, np. szkołach technicznych, kurs języka angielskiego należy do przedmiotów obowiązujących. U nas, niestety, metodyka nauczania języka polskiego, ze względów zresztą zupełnie zrozumiałych, daleką jest jeszcze od ustalenia zasad pewnych i psychologicznie umotywowanych. Dopiero rozgorzał spór, w jakiej formie ma się w szkole powszechnej prowadzić nauczanie gramatyki i w którym roku nauki to nauczanie rozpoczynać. Słowem, mamy do czynienia z reformą od podstaw. Dotychczasowy nikły postęp w nauczaniu języka ojczystego tłumaczyć można tem, iż z jednej strony olbrzymia większość nauczycieli, piszących podręczniki do nauki języka polskiego, nie ma dostatecznego przygotowania w zakresie językoznawstwa, z drugiej strony nieliczni znawcy polszczyzny, rekrutujący się z pomiędzy profesorów uniwersytetu, za mało w swych książkach szkolnych wykazują zmysłu psychologicznego oraz wykształcenia pedagogicznego. Poza tem zła metoda nauczania, pełna błędów psychologiczno-pedagogicznych, stępiła tak ważne narzędzie poznania i, zamiast rozwijać, oszalała i ogłupia ucznia. Nauczanie kilku języków obcych w szkołach średnich przyczyniło się również do obniżenia poziomu zarówno wymagań, jak znajomości mowy ojczystej.

W seminarjum nauczycielskiem nauka języka polskiego powinna być traktowana bardzo poważnie. Przyszły nauczyciel musi znać gruntownie i źródłowo wyrażenia i formy języka ojczystego, jego składnię, tok i synonimikę wyrazów, musi rozumieć jego stosunek do narzeczy, gwar i języków pobratymczych, wreszcie poznać dzieje jego rozwoju. Do obowiązków polonisty w seminarjum nauczycielskiem należy także zapoznanie tuczniów z wpływem łaciny na język polski oraz wyjaśnienie licznych słoworodów łacińskich, a również uwzględnienie tego, co w innych szkołach stale dotąd bywa pomijane, mianowicie poznanie mowy ludu polskiego. Zaradzić brakowi temu może z jednej strony systematyczny kurs gwaroznawstwa polskiego, z drugiej zaś pilne studjowanie takich pisarzy, jak Witkiewicz, Tetmajer, Orkan, Żeromski, Reymont i inni psychologowie i malarze naszego ludu. Znajomość mowy ludowej najzupełniej, niestety, jest u nas zaniedbana. „Choć gwara sama literackiego języka zastąpić nie może, bo nawet najbogatsza z nich za mało byłaby subtelną i zbyt wielkie na każdym kroku ujawniałyby ubóstwo, to mimo to była ona zawsze dla języka i będzie źródłem i mocą świeżości i indywidualności. Odnosi się zaś to nie tylko do dialektów ludowych, ale także do odcieni mowy klas wykształconych. Olbrzymiej doniosłości jednolitego języka narodowego nikt chyba zmniejszać nie będzie, nie przeszkadza to jednak stwierdzeniu, że jednostki, rygorystycznie trzymające się mowy książkowej, pisanej, z małemi bardzo wyjątkami mówią bezbarwnie. To też zawsze i wszędzie toczy się tu walka między ślepy miłośnikami dzisiejszego chwilowego stanu tej ogólnonarodowej zdobyczy a indywidualnością jednostki, tkwiącej raczej w najbliższem otoczeniu, w kolorycie lokalnym. Z walki tej w każdym żywym społeczeństwie, do pewnego przynajmniej stopnia, zwycięsko wychodzą dialekty, uznany „klasyczny” stan języka zwykle należy do niedawnej przeszłości, przyczem książka odgrywa rolę hamulca, nie dopuszcza do takiego pędu, coby mógł

rozbić jedność na części. Czemuś więcej jednak, jakimś uświęconym, niezmiennym wzorem być nie może i nie powinna¹⁾).

Logiki trzeba uczyć na lekcjach wszystkich przedmiotów w seminarjum, zarówno przy analizach językowo-gramatycznych, jak formalno-matematycznych, przy obserwacjach i doświadczeniach przyrodniczych, przy robotach ręcznych i studjach humanistycznych. Ćwiczenia w myśleniu logicznym, w podziale i klasyfikacji wszelkich materiałów poznawczych, w ścisłem definjowaniu pojęć, jasnem wyrażaniu sądów, w trafnem stosowaniu kanonów poprawnego myślenia, zaprawianie w ścisłem dedukcyjnym i indukcyjnym wnioskowaniu, słowem—ćwiczenia formalno-logiczne powinien nauczyciel przerabiać z uczniami, korzystając z każdej sposobności, ażeby wyrobić w nich sprawność i giętkość umysłu, jasność i bystrość sądu, zdolność do odkrywania błędu. Taka rzetelna gimnastyka, sumiennie obmyślona i stale w kursie wszystkich nauk stosowana, właśnie dla nas, Polaków, wydaje mi się wprost nieoszacowaną, konieczną dla wyrugowania przysłowiowego niedbalstwa w myśleniu. Systematyczny kurs logiki formalnej i materjalnej, jako *teoretyczno-poznawczy wstęp do filozofji*, winien w sposób syntetyczny ująć raz jeszcze przerobione już i przyswojone pierwiastki wiedzy formalnej, uporządkować je i pogłębić z zamiarem doprowadzenia umysłu ucznia do syntezy nauki i wykształcenia. Należy przytem pamiętać o tem, co wybitne powagi w tej materji—zarówno teoretycy, jak praktycy pedagogowie—zgodnie utrzymują, iż wykład systematyczny zasad logiki winna zawsze poprzedzać psychologia, a przynajmniej psychologia poznania. Cały zaś wykład logiki musi polegać głównie na przerabianiu odpowiednich ćwiczeń logicznych, musi być uzupełniony możliwie dokładnie opracowaną teorią błędu, a także ilustrowany analizą logiczną poprawnie i błędnie skonstruowanych ustępów z dzieł literatów, uczonych i filozofów.

1) Kaz. Nitsch. „Mowa ludu polskiego”, 159.

Nie ulega wątpliwości, iż jedną z głównych miar udoskonalenia umysłowego jest zdolność abstrakcyjnego myślenia. Zdolność tę kształcą przede wszystkim nauki matematyczne. Matematyka atoli jest to dziedzina tak swoista, tak odrębna od innych, że, stosowana tylko w pewnym, ściśle oznaczonym zakresie, może być w równym stopniu dostępna dla wszystkich umysłów i uchodzić za probierz prawdziwego udoskonalenia umysłowego. Powołam się tu na sąd kompetentny. „Praktyka nauczania początkowego — powiada prof. St. Kwietniewski¹⁾—wykazuje, że każde dziecko, normalnie rozwinięte, może się nauczyć rachunków; że nawet z dziećmi, słabo rozwiniętymi, osiągnąć można nieraz niezłe wyniki. Inaczej jest z kursem średnich i wyższych klas szkoły średniej. Rozumowania abstrakcyjne, jak indukcja zupełna oraz niektóre dowodzenia geometryczne, bywają niedostępne dla wielu umysłów, mogących poprawnie rozumować w innych dziedzinach; postępy w matematyce, w zakresie średnim, nie powinny więc być uważane za kryterjum sprawności umysłowej ucznia”. Matematyka „praktyczna” jest jednak niezbędną częścią wykształcenia ogólnego i już w zakresie dobrej szkoły początkowej winny być wdrażane podstawowe wiadomości z arytmetyki i geometrii, rysunku geometrycznego i umiejętność stosowania wiadomości geometrycznych. Na tym już poziomie trzeba udzielić tyle wiadomości z matematyki i w takiej formie „ażeby wystarczyły człowiekowi przeciętnemu do potrzeb życia codziennego, do czytania książek popularnych z dziedziny fizyki, chemii, meteorologii, astronomji, ekonomji politycznej i t. d., a także do słuchania odczytów popularnych i pogadanek”.

Ze względów powyższych byłoby rzeczą pożądaną, aby matematyka elementarna, wykładana w seminarjum nauczycielskiem, kształcąc ogólnie, miała zarazem charakter i kierunek praktyczny, co np. może wynikać zarówno z wyboru materia-

¹⁾ Stefan Kwietniewski. „Metodyka nauczania matematyki” P. D. S. 1915, str. 100—101.

łu, jak z doboru przykładów do ćwiczeń i zadań, słowem, z nadania wykładom możliwie empirycznego charakteru. W programie nauki matematyki dla seminarjum trzeba skrócić kurs algebry, ograniczyć trygonometrię do rzeczy najistotniejszych; natomiast *bardzo gruntownie przerobić z uczniami arytmetykę, a także geometrię, jako przedmiot matematyczny najbardziej kształcący, w wysokim stopniu pobudzający wyobraźnię i myśl twórczą*. Seminarzyści muszą również dobrze poznać matematykę stosowaną, obejmującą przedstawienia graficzne, zadania konstrukcyjne i rachunkowe. Włączanie do programu seminarijnego wiadomości z matematyki wyższej, jak to obecnie jest praktykowane w niektórych szkołach średnich, pragnących uchoǳić za szkoły o wyższym poziomie nauczania, należy uważać za postępowanie niczem nie usprawiedliwione, ze stanowiska zaś pedagogicznego — za szkodliwe i niedorzeczne: z jednej strony nie można na tym poziomie wyłożyć ściśle elementów matematyki wyższej, z drugiej zaś — jest to niepotrzebne ze względu na ogólnokształcący, a nie propedeutyczny do wyższych uczelni cel szkoły średniej. Tak sądzą u nas niektórzy matematycy, jak prof. Zaremba, Kwietniewski i Dickstein. Dla nieprzekonanych o słuszności powyższych wywodów przytoczę tu jeszcze miarodajną opinię komisji zjazdu uczo-nych niemieckich w r. 1905: „Uznając w zupełności wartość matematyki, jako czynnika kształcenia formalnego, trzeba zaniechać jednostronnych i bezwartościowych pod względem praktycznym wiadomości specjalnych, natomiast rozbudzić i wzmocnić zdolność matematycznego rozpatrywania i pojmo-wania zjawisk w przyrodzie oraz w stosunkach życia ludzkiego. Stosownie do tego, komisja stawia, jako najwyższe zadanie matematyki: wzmacnianie wyobraźni przestrzennej i kształ-cenie przyzwyczajania do myślenia funkcjonalnego”¹⁾.

¹⁾ Kwietniewski, *ibid.* 103.

11. Nauki przyrodnicze stanowią niewątpliwie *fundament ogólnego wykształcenia realnego*. Ucząc uniki dogmatu i dogmatyzowania, nauki te w znakomity sposób rozbudzają rozum i zdolność odróżniania rzeczywistości od marzeń i urojeń, zaprawiają w ścisłym, realnym myśleniu, *uczą metody doświadczalnej, są zaś jednocześnie najłatwiejsze i najpowabniejsze dla młodzieży* oraz mają w życiu olbrzymią i coraz wzrastającą ilość zastosowań, które człowiek wykształcony i kulturalny znać musi. Szkoła, zapoznająca z metodami przyrodniczego badania, mającymi olbrzymie znaczenie przede wszystkim dzięki ćwiczeniu zdolności ścisłego indukcyjnego myślenia, różni się od szkoły dawnego typu, opartej głównie na metodach filologicznych. „Interpretacja natury daleko wyższym jest celem, aniżeli interpretacja jakichkolwiek tekstów. Nauki przyrodnicze, pojęte w należyтым kierunku, jako dyscyplina umysłowa, dostarczają najlepszej gimnastyki umysłowej, lepszej od interpretacji reguł gramatycznych¹⁾. Reguła gramatyczna posiada bowiem wyjątki, a zatem nie jest prawem naukowym, podobnież prawo pozytywne jest w gruncie rzeczy konwencjonalną umową, jedynie tylko prawa przyrody mają rzeczywiście ścisłość, a przez to stanowią doniosły czynnik kształcenia umysłu.

Jedna tylko jest przyroda i jedną, ściśle mówiąc, mamy naukę o przyrodzie. Z tego zasadniczego założenia wypływa, iż trzeba poszczególne nauki przyrodnicze, na które zróżnicowało się przyrodoznawstwo, wyklądać w seminarjum tak, aby między nimi widoczny był kontakt i zależność. Podkreślając w zasadzie w równej mierze znaczenie podstawowych nauk przyrodniczych, jako niezbędnych składników wykształcenia realnego, nie mogę pominąć milczeniem pewnej niekonsekwencji i luki w programach dotychczasowych. Mianowicie, grupę biologiczną nauk traktowano dotąd w szkołach średnich nierównomiernie, niewłaściwie kładąc nacisk głównie, niekiedy na

¹⁾ St. Szczepanowski, *ibid.*, 214.

wet wyłącznie, na botanikę i zoologję. Podzielam w zupełności zdanie prof. J. Czekanowskiego¹⁾, który zwraca uwagę na konieczność wprowadzenia do programu wykształcenia średniego *wiadomości z antropologii* (i etnografji), mających ogólnowychowawcze znaczenie niemniejsze, niż wiadomości z botaniki i zoologii. Z nauką biologji należy ściśle połączyć gruntowne nauczanie zasad higieny.

Ogromne i przez wszystkich pedagogów zgodnie podkreślane znaczenie dla wykształcenia ogólnego posiada geografja. Prowadząc bowiem do poznania zawitych warunków istnienia, całości stosunków otoczenia, słowem, do poznania zarówno natury jak ludzi—geografja kształci zarazem na godnych członków społeczeństwa ludzkiego. Pomimo jednak wszelkich pozorów łatwości, ta piękna nauka należy do *najtrudniejszych pod względem dydaktycznym* i racjonalnie prowadzona być może tylko przez gruntownie przygotowanych i wszechstronnie wykształconych nauczycieli. Trzeba wszelkimi sposobami dążyć w seminarjum z jednej strony do rozbudzenia w młodzieży zmysłu geograficznego, z drugiej zaś—do wytworzenia syntezy różnych nauk, a właśnie geografja, jak powiada genialny Nałkowski²⁾, stanowi i punkt wyjścia dla wszystkich nauk poszczególnych i syntezę wszystkich nauk, rzuconych na tło powierzchni ziemi”. Jako *opis ziemi w znaczeniu składu warunków, umożliwiających kulturę ludzką*, stanowi ona nie „spajającą oddzielne nauki nawet poprzez lukę tak ostrą, jak między naukami przyrodniczymi a humanistycznymi”.

Nauka geografji w seminarjum nauczycielskiem powinna być koniecznie uwieńczona odpowiednio opracowanym, na doświadczeniach i obserwacji opartym, wykładem geaonomji i kosmografji. *Kosmografja da jeszcze ogólniejszą syntezę: pobudzi, rozwinie i zadowoli tkwiącą w duszy ludzkiej konieczność obcowania z bezgraniczną przyrodą, zaspokoi potrzebę zapomnienia niekiedy o małościach życia ziemskiego, stworzy*

¹⁾ „Nauka Polska”, 218–219.

²⁾ „Zarys metodyki geografji”, 1908, s. 15.

grunt dla uszlachetniających zajęć nauczyciela ludowego na wsi, zajęć, wśród których dusza się podnosi, rodzą się piękne myśli i głębokie uczucia, wiążące człowieka z wszechświatem. „Z pośród licznych i rozmaitych nauk i sztuk pięknych, zasilających umysł ludzki, zdaniem mojem—powiada Kopernik¹⁾—te nadewszystko zasługują, ażeby im się poświęcić i oddać z całą usilnością, które mają za przedmiot rzeczy najpiękniejsze i najgodniejsze poznania. Takimi są nauki, wykładające cudowne obrotu świata, biegi planet, ich wielkości i odległości, ich wschód i zachód, tudzież przyczyny innych zjawisk na niebie dostrzeganych, a które nam nakoniec całą budowę świata tłumaczą”. Kosmografia wśród wszystkich nauk, zaprzatających całkowicie umysł ucznia w ciągu szeregu lat, stanowi, jak to pięknie utrzymuje M. Heilpern, jedyną, obok religii, naukę, „pozwalającą mu oderwać wzrok i myśl od spraw wyłącznie ziemskich i zrozumieć jego stosunek do przyrody, jako nikłej i przemijającej cząstki przejawów wieczności i nieskończoności”. Przyszły nauczyciel powinien zdobyć pewne wiadomości astronomiczne i z tego także względu, iż astronomja jest jedną z najstarszych nauk, a jednocześnie nauką najściślejszą, ujętą we wzory matematyczne, nauką, której zdobycze są długim szeregiem wielkich triumfów umysłu ludzkiego.

Z nauk przyrodniczych ścisłych wysuwa się na czoło niewątpliwie fizyka, jako pierwszorzędne narzędzie wychowania ogólnego i jako umiejętność o doniosłej użyteczności publicznej, ważnej dla wszystkich, nie wyłączając robotników miejskich i gospodarzy wiejskich.

„Niestety, i dzisiaj jeszcze—pisał przed kilku laty nasz wielki fizyk Smoluchowski²⁾—spotykamy w towarzystwie dość okazów ludzi t. zw. „wykształconych”, którzy na otaczające ich w wielkiem mieście udogodnienia techniczne patrzą z takim zrozumieniem, jak murzyn z głębi Afryki, przeniesiony do Eu-

¹⁾ Kopernik. Dzieła. Przedmowa, str. 10 (r. 1854).

²⁾ Smoluchowski. „Fizyka”. P. d. s. 1917, str. 30.

ropy, z tą różnicą, że murzyn jeszcze się dziwi, a oni już stracili zdolność dziwienia się i podziwiania. Są to wyniki jednostronnego wykształcenia filologiczno literacko-historycznego, jakie jeszcze u nas panuje”. Poza ogromnem praktycznem zastosowaniem fizyki w życiu ma ona olbrzymie znaczenie kształcące—po pierwsze, jako umiejętność ścisła, doskonale powiadająca o istocie nauki, prawach przyrody i granicach poznania ludzkiego, powtóre, jako umiejętność bardziej od wszystkich innych zdolna wyrobić dokładność spostrzegania cech istotnych wszelkich zjawisk i umiejętność ścisłego, wolnego od błędów, ich stwierdzania, a co stąd wynika—zdolna wykształcić także obiektywność sądu, cechę spotykaną u nas bardzo rzadko, a która jest przeciwieństwem podstawą ważnej cnoty społecznej — sprawiedliwości. Nie daje tego ani matematyka, jako nauka czysto formalna, ani też jakakolwiek inna nauka przyrodnicza. Uczyć się fizyki, to znaczy zdobywać przyzwyczajenie do myślenia naukowego drogą samodzielnej obserwacji przyrody i własnoręcznych doświadczeń w pracowni, to znaczy uczyć się ścisłej indukcji. Słusznem więc jest mniemanie, iż *fizyka dostarcza najwięcej materiału do filozoficznego zastanawiania się, dzięki swym ilościowym metodom badania*¹⁾ *budzi zamiłowanie i cześć dla ścisłości i obiektywności oraz lepiej kształci umysł, niż filologja, która wyrabia, co prawda, pewną konsekwentność myślenia, działa jednak zabójczo przez to, iż rodzi skłonność do przeceniania słowa i wogóle formy w porównaniu z treścią, to znaczy samą myślą. Jest więc fizyka doskonałą szkołą myślenia i charakteru, „szkołą, która kształci niemal fanatyzm prawdy” — a to dzięki metodzie, będącej „przykładem dla wszelkich innych nauk przyrodniczych, a poczęści także i humanistycznych”. Druga ścisła nauka przyrodnicza, chemja, nie tylko pociąga młodzież dzięki zajęciom laboratoryj-*

¹⁾ Buyse. „Les méthodes américaines d'éducation générale et technique”, 1909.

nym, lecz otwiera przed nią zupełnie nową dziedzinę faktów, nowy świat nieprzypuszczanych nawet procesów oraz ogromnie rozszerza jej umysłowy widnokrąg przez zapoznanie z takimi prawami naukowymi, jak np. prawo niezniszczalności energii.

Zamyka tę grupę nauk psychologja, która z pożytkiem wykładana być może nie wcześniej, niż w roku czwartym studjów seminaryjnych. Ogólne przygotowanie psychologiczne zdobędą uczniowie już uprzednio na lekcjach literatury i historii, ćwicząc się w rozbiorach i charakterystykach psychologicznych. Na kursie czwartym w seminarjum występuje psychologja, jako niedająca się niczem zastąpić gałąź nauczania i wiedzy, potrzebna dla pogłębienia i usystematyzowania samowiedzy ucznia, jako podstawa znajomości człowieka oraz podstawa dla wielu umiejętności i nauk: logiki i teorii poznania, etyki, prawa, sztuki, pedagogiki, dydaktyki i historii kultury wogóle. Wielu uczonych utrzymuje nawet nie bez słuszności, iż pedagogika wcale nie jest nauką samodzielną, lecz tylko psychologją praktyczną, stosowaną. *Wykład psychologji w seminarjum winien być oparty na mocnych podstawach biologicznych* tak, ażeby nie wisiała ona w powietrzu, tylko stanowiła, w sposób dla ucznia oczywisty, jedno z ogniów, mianowicie — ostatnie ogniwo łańcucha wiedzy przyrodniczej. Nie spotkałem podręcznika psychologji, któryby racjonalnie rozpoczynał jej wykład dla młodzieży. Metoda najłatwiejsza i najracjonalniejsza każe, mojem zdaniem, zaczynać nie od racjonalistycznych rozważań o przejawach ducha ludzkiego, zwłaszcza z odwoływaniem się do reminiscencyj historyczno-psychologicznych, lecz poprostu od psychologji samej młodzieży, psychologji wieku młodzieńczego, od badań jej własnych poznań i przeżyć. Odrazu zdobywa się przez to grunt realny i prawdziwe zainteresowanie ze strony uczniów. Zresztą, znaną jest rzeczą, iż badanie własnych wspomnień jest najlepszą metodą psychologiczną dla nauczycieli i pedologów. Ze szczególnym, rzecz prosta, naciskiem, trzeba w psychologji rozważyć prawa, kierujące naszym życiem duchowem: prawo syntezy psychicznej, prawo względności, prawa odtwarzania i ko-

jarzenia wyobrażeń i t. p. Świat zjawisk poznawczych, uczuciowych i wolitycznych, w zasadniczych jego przejawach, winien być poddany sumiennej analizie i dobrze zrozumiany przez ucznia. Do programu powinno się włączyć także dotąd stale pomijaną *psychologję narodu polskiego*, jego uzdolnień, skali uczuć, siły woli i charakteru. Trzeba wogóle zapoznać ucznia z całym olbrzymim warsztatem psychologii społecznej i jej znaczeniem dla różnych dziedzin nauki i życia.

12. Prawdziwe wykształcenie artystyczno-techniczne zdobywa się metodami czynnymi, pracą, wysiłkiem woli i mięśni, i przez to właśnie ma ono ogromne, zupełnie odrębne, specyficzne znaczenie w całokształcie wychowania i powinno być traktowane w szkole z największą pieczołowitością. Tu *właśnie, w formach zewnętrznych, namacalnie, plastycznie, w trzech wymiarach mogą się realizować myśli* i biernie nieraz wchłonięta wiedza. *Na lekcjach rysunku, robót ręcznych, gimnastyki, śpiewu i muzyki czynna strona natury ucznia odnosi wreszcie triumf zupełny; uczeń działa, odtwarza swe myśli i zachcenia, doznaje rozkoszy czynu, twórczości, a zarazem jakby ogląda sam siebie, swą wiedzę, swą pomysłowość i swe zdolności, swą wolę i charakter, całą swą psychikę, ogląda na zewnątrz w owocach pracy własnej.* W tym szeregu czynności naczelne miéjsce ze względów dydaktyczno-wychowawczych musi zająć rysunek. Z rysunkiem właściwym, prowadzącym do poznania ilościowych stosunków, należy ściśle połączyć malarstwo, zapoznające ze stosunkami jakościowymi, oraz modelowanie, dające pojęcie o stosunkach przestrzennych. *Potrzeba i umiejętność rysunku musi wejść w kość i krew ucznia, przyszłego nauczyciela.* Poza właściwymi godzinami nauki winien być on stosowany możliwie szeroko na wykładach wszystkich innych przedmiotów, wszędzie, gdziekolwiek chodzi o pojęcie formy, albowiem jest „wybornym środkiem pomocniczym do pilniejszej uwagi”, „zmusza oko do wejścia we wszystkie najdrobniejsze szczegóły ukształtowania”. Z nau-

ką też rysunków powinny pozostawać w związku, jako komentarz do przerabianych tematów, pogadanki z dziedziny estetyki, dziejów sztuki oraz wiadomości o sztuce współczesnej.

Na rysunku, w ścisłym tego słowa znaczeniu, opiera się racjonalna nauka robót ręcznych. Nic w tej dziedzinie nie powinno być wykonane bez uprzedniego dokładnego rysunku technicznego. Dotyczy to modelowania, robót z tektury oraz rzeczy najważniejszej — stolarstwa. Wszelkie zresztą prace ręczne, jak slōjd, roboty warsztatowe, zajęcia w pracowniach i laboratorjach, roboty ogrodowe i t. p., mają doniosłe znaczenie pod względem wychowawczym, rozwijają bowiem inteligencję, kształcą spostrzegawczość, rozsądek, rozwagę, wyrabiają szybkość pojmowania i stosowania, sprawność i zręczność, kształcą rękę, oko, dotyk, wolę, uczą wytrwałości, cierpliwości, pilności, sumienności, zamiłowania do porządku, a dalej kształcą cnoty natury społecznej, jak zamiłowanie do pracy zbiorowej, samokarność i panowanie nad sobą, solidarność i samorządność, poczucie wspólnego interesu, współdziałania i zbiorowej odpowiedzialności. Prace ręczne wyjątkowo zbliżają nauczyciela do ucznia, „zapoznają z użyciem narzędzi, którym człowiek tyle zawdzięcza, wprowadzają w świat pojęć techniki, mający tak doniosłe znaczenie dla kultury współczesnej”. Dając poza tem możliwość stworzenia dużego zasobu żywych wyobrażeń wszelkich ruchów i czynów, stanowią rzeczywiście ważną podstawę pozytywnego kształcenia. To też zrozumiałem jest, iż wszyscy wielcy myśliciele i twórcy nowych kierunków w dziedzinie teoryj wychowawczych od czasów odrodzenia — Rabelais, Komeński, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel — zalecali pracę ręczną jako ważny czynnik wychowawczy. U Montaigne'a i Herbarta również znajdujemy wyraźną w tym kierunku zachętę. Z naszych pisarzy pedagogicznych dawniejszych — Modrzewski, pijar Popławski, Jędrzej Śniadecki, Trentowski nawet — wyraźnie stanęli w obronie pracy ręcznej.

W seminarjum nauczycielskim program robót ręcznych dwojaki cel mieć powinien: po pierwsze, przygotowanie nauczy-

cieli do prowadzenia slōjdu w szkole powszechnej, po drugie zaś, co jest o wiele ważniejsze, zadośćuczynienie rozwojowym potrzebom samych seminarzystów. Do tego ostatniego celu najlepiej prowadzi systematyczna i celowa *praca w warsztacie stolarskim i, o ile można, tokarskim i ślusarskim*, to znaczy— ten właśnie rodzaj pracy, który ze względu na zbyt niski wiek i niedostateczne siły uczniów, prawie zupełnie, jak sądzę, wbrew opinii Kerschensteinera, nieodpowiedni jest dla szkoły elementarnej. Natomiast lekka stolarka, gruntownie postawiona, odda młodzieży seminaryjnej nieocenione usługi, znakomicie wpływając na jej rozwój fizyczny, intelektualny i rozwój charakteru. Pozaatem, wszyscy seminarzyści na kursie studjów fachowych (w roku piątym) powinni, rzecz jasna, zapoznać się ze *slōjdem pedagogicznym*, obejmującym wszelkiego rodzaju roboty ręczne, jak: roboty z sitowia, łyka (np. rafji) i wikliny, modelowanie, wycinanie z kory, rzeźbę w drzewie, roboty siatkowe, z drutu i laubzegowe (piłkowe).

Z dwóch umiejętności—śpiewu i muzyki, seminarjum może i powinno—mojem zdaniem - *traktować śpiew jako istotną sprawę wychowawczą*, muzykę zaś tylko jako przedmiot pomocniczy. W żadnej szkole, tem bardziej zaś w szkole ogólnokształcącej, nie powinno się nic robić jedynie dla pozorów. Najpiękniejsza, najbogatsza i ze wszystkich sztuk pięknych najmilsza człowiekowi muzyka nie tylko wymaga, zarówno jak matematyka, specjalnych uzdolnień, lecz nadto bardzo pilnej, dużo czasu zabierającej nauki, czasu, którego szkoła ogólnokształcąca (jaką stanowią pierwsze cztery lata nauki seminaryjnej) w nadmiarze bynajmniej nie posiada. Z tej racji nie powinno seminarjum zakładać sobie, jak to było dotąd, nieosiągalnego celu — nauczenia wszystkich swych uczniów gry na skrzypcach, tym najtrudniejszym ze wszystkich instrumentów muzycznych. Śpiewać natomiast można — jak utrzymują znawcy — nauczyć prawie każdego człowieka, a trzeba bezwzględnie wykształcić w śpiewie każdego seminarzystę, rozwinąć w nim zdolność odczuwania piękna muzyki nie tylko dla je-

go własnego niewątpliwego pożytku i pięknej rozrywki, lecz również ze względu na przyszły jego zawód pedagogiczny. Sztuka ta bowiem odda mu z czasem w szkole powszechnej nieocenione usługi, przede wszystkim na lekcjach języka polskiego, gier i zabaw oraz na wycieczkach krajoznawczych i wszelkich innych, które zdobędą u nas niezawodnie wielkie rozpowszechnienie.

Rzecz oczywista, iż ćwiczenia cielesne stanowić muszą nieodzowny czynnik wychowania ogólnego. Dotąd ćwiczenia te były w zupełnem zaniedbaniu nie tylko u nas, lecz w większości krajów na lądzie Europy. Prowadził do tego system szkolny, przeładowany godzinami przedmiotów „umysłowych”, zmuszający do ślęczenia nad przerażająco grubymi podręcznikami, zabierający najpiękniejsze chwile życia na zdobywanie wiedzy książkowej, rujnujący zarazem zdrowie i normalny rozwój ducha. Nawet w najnowszym u nas programie szkoły średniej, skądinąd tak pięknie pomyślanym, odbił się, niestety, dawny sposób traktowania ćwiczeń cielesnych. Z tego rodzaju stanowiskiem musimy zerwać ostatecznie i nieodwołalnie, musimy wszelkimi siłami dążyć do zbliżenia szkoły naszej do typu szkolnego anglosaskiego, który wychował najdzielniejsze plemię na kuli ziemskiej, a który właśnie uważa *ćwiczenia cielesne za ostoję rozwoju i wychowania młodzieży*. Zarówno gimnastyka (*szwedzka i rytmiczna*), jak gry ruchowe mają na celu nie tylko rozwój sił fizycznych, wyrobienie umiejętności używania tych sił, a zatem wyrobienie zgrabności, zręczności, odwagi, bystrości i przytomności umysłu, lecz mają na celu także budzenie zamięłowania harmonji i piękna, poczucia rytmu oraz nauczanie porządku i subordynacji jednostki pod wolę ogółu. Specjalne zadanie nauczyciela gimnastyki — mam tu na myśli przede wszystkim szwedzki system Linga i system Dalcroza — polega na tem, iż, jak to utrzymuje Lay, w myśl postulatów, wypowiedzianych już przez Pestalozziego, powinien on, dla celowego i owocnego nauczania dokonać uprzednio trojkiej czynności poznawczej: po pierwsze rozłożyć ru-

chy organizmu na ruchy elementarne, po drugie, uszeregować te ruchy najprostsze ze względu na ich łączność i znaczenie dla organizmu i po trzecie, zanalizować ich znaczenie ze względu na rozwój organizmu.

Najpowabniejszą jednak i najłatwiej do celu prowadzącą formą ćwiczeń cielesnych są niewątpliwie, mojem zdaniem, *gry ruchowe na wolnem powietrzu*. Spełniają one „znakomicie prawie wszystkie postułaty *zdrowotne*, jakie wychowaniu fizycznemu stawiamy. Przytem posiadają tę niezmierną zaletę, że działają *rekreacyjnie*, że swą wesołością i swobodą odrywają działwę od przymusu szkolnego. Obfitując w zmiany sytuacji, gry kształcą *przytomność umysłu* lepiej, niż gimnastyka. Wreszcie gromadne zabawy ruchowe pod względem swej wartości, jako czynnik *urabiający społecznie*, są niezrównane”¹⁾.

13. Bez starannego wykształcenia humanistycznego gruntowne wychowanie ogólne nie da się urzeczywistnić. Rozumieli to doskonale najzacieklejsi nawet przeciwnicy szkoły klasycznej, to też powstawali w gruncie rzeczy jedynie przeciwko jednostronnemu kierunkowi tych zakładów oraz przeciwko stosowanym w nich potwornym metodom nauczania. *Czynnik humanistyczny wykształcenia nie da się niczem zastąpić*, świat twórczości ducha ludzkiego nie jest ani mniej ważnym, ani mniej kształcącym od systemu pojęć matematycznych lub przyrodniczych. Szkoły realne, w których pierwiastek humanistyczny spychany był na stanowisko podrzędne, wykoszlawiały wychowanie ogólne w niemniejszym stopniu, niż szkoły klasyczne, gdzie zapominano niemal zupełnie o przyrodzie. Nauki humanistyczne rozrosły się dziś w olbrzymi system wiedzy i niemała trudność polega na tem, które z nich należy uznać za nieodzowną część składową wykształcenia ogólnego. Jak w innych dziedzinach i tutaj również, ze stanowiska pedagogicznego, ze względu na konieczność oszczędzania energii i sił młodzieży, chodzić powinno

¹⁾ Piasecki. „Zasady wychowania fizycznego”, 15.

przedewszystkiem o minimum wiedzy niezbędne, a zarazem dostateczne dla rozwoju zdolności i stworzenia mocnej podstawy dla samokształcenia.

Najłatwiejszą, najwdzięczniejszą oraz najbogatszą dziedziną wykształcenia humanistycznego niezawodnie jest literatura piękna. Popelniono jednak monstrualną niedorzeczność, przenosząc do klas starszych szkół średnich spopularyzowaną, zepsutą metodę uniwersyteckich wykładów literatury. Błąd w założeniu polega tu, mojem zdaniem, na tem, że się nie bierze literatury za to, czem ona jest faktycznie i czem być powinna w nauczaniu—mianowicie za sztukę, lecz za naukę, i zaczyna się ją traktować *naukowo*, daremnie, rzecz jasna, siłąc się na rozwiązanie zgoła niemożliwego zadania, imponując młodzieży zupełnie zbędną erudycją albo też zanudzając ją przedmiotem, który może być nieprzebranem źródłem rozkoszy intelektualnych, estetycznych i moralnych. Sądzę, iż wykład teoryj literackich dla ogólnego wykształcenia średniego zupełnie jest niepotrzebny. Erudycję w zakresie literatury rugować trzeba bez litości. Literatury nie można studjować z podręczników historii literatury z jej niedorzecznymi streszczeniami dzieł sztuki. Jest to zbyteczna i szkodliwa strata czasu, gdyż prowadzi niechybnie jedynie do próżnej gadaniny, przeżuwania i uczenia się na pamięć rzeczy nieodczutych i nieprzemyślanych. Nauczanie literatury pięknej powinno mieć na celu zapoznanie się z samemi dziełami, przedewszystkiem zaś z arcydziełami literatury ojczystej i obcej. Uczeń powinien pilnie wczytywać się w same utwory piękne, starać się ogarnąć je myślowo, odczuć i przeżyć. To przeżycie dzieł sztuki pogłębi ich analiza, przeprowadzona zbiorowo w klasie pod kierunkiem nauczyciela. Rozbiór wielkich klasycznych utworów musi być wszechstronny i zakończony syntezą ogólną. Dokładne zrozumienie treści, zbadanie osobliwości języka i stylu, ocena ze stanowiska artystycznego, wysondowanie myśli przewodnich, założeń filozoficznych, zrozumienie łączności utworu z życiem społecznem, jego stanowiska i znaczenia w łańcuchu twórczo-

sci ontogenetycznej i filogonetycznej dzieł i autorów poznanych, zbadanie wreszcie wartości i prawdziwości przedstawionych typów — to wszystko razem czyli analiza rzeczowa, językowa, estetyczna, ideowa, społeczna, porównawcza, psychologiczna i filozoficzna stanie się niezawodnie obfitem i ożywcem źródłem wykształcenia ducha młodzieży. Na pracę tego rodzaju czasu żałować nie trzeba. Pożytek pod każdym względem będzie niewątpliwy, chociaż pozna się mniej autorów i dzieł. Istotnym zadaniem nauczyciela jest w danym wypadku nauczyć czytać i rozumieć oraz zapomocą artystycznego odtwarzania utworów dopomóc uczniowi w odczuciu prawdziwego piękna. Zapał nauczyciela przede wszystkim może wpoić w uczniów przeświadczenie, iż chodzi tu o piękno, o odczucie, o podniosłość ducha, o prawdę psychologiczną i rozległość widnokręgów umysłowych, może rozniecić w nich zamiłowanie do literatury i dalszych samodzielnych studjów i wykształcić smak estetyczny. Zdaniem Bronisława Chlebowskiego, teoria grammatyczna i literacko-estetyczna winna być w nauczaniu szkolnym tylko środkiem pomocniczym dla zrozumienia, odczucia i przyswojenia pomników literatury, dla zużytkowania ich kształcącej różnostronnie treści, dla poznania duszy polskiej i obcej. Gustaw Le Bon z olbrzymiego materiału słynnej ankiety parlamentarnej we Francji taki wniosek wysnuwa w związku z nauczaniem literatury w szkołach średnich: „Pour apprendre à penser clairement, à connaître la littérature de son pays, et à s'exprimer correctement, il n'ya qu'un moyen. Jeter d'abord au feu les grammaires savantes, les recueils de morceaux choisis, les résumés des manuels et surtout les dissertations des commentateurs, puis lire et relire une centaine de chefs-d'oeuvre classiques”¹⁾.

Zadania, program i metoda nauczania historii w szkołach ogólnokształcących dalekie są jeszcze od ostatecznego ustalenia. Pod tym względem wielka panuje dotąd rozbieżność sądów wśród historyków i nauczycieli historii. Nie tylko poważnie

¹⁾ G. Le Bon. „Psychologie de la l'éducation”, 3 éd., 287.

podawana jest w wątpliwą możliwość naukowego traktowania historii ze względu na wiek, rozwój ogólny i przygotowanie uczniów szkół średnich, lecz kwestjonowana jest również możliwość i celowość usunięcia pierwiastku indywidualnego w wyborze, przedstawianiu i uzasadnianiu przez nauczyciela wydarzeń historycznych.

Zagadnienie jest zawile i pod względem wychowawczo-dydaktycznym niezmiernie trudne do rozwiązania. Już Fryderyk Nietzsche dojrzał to z całą przenikliwością swego umysłu i sądził, iż w szkole średniej nie może być mowy o poważnym, naukowym traktowaniu historii z powodu niedostatecznego przygotowania uczniów. Niektórzy z naszych metodyków zdanie to podzielają. Sobiński utrzymuje, iż nauka historii w szkole średniej dać może w gruncie rzeczy zaledwie początki. Metoda nauczania historii wymaga, jego zdaniem, „rozumienia charakterów ludzkich, pobudek i celów ich działalności, a zatem faktów psychologicznych, zdawania sobie sprawy z etycznej wartości czynów ludzkich według jedynej miary dobra powszechnego (jest to najtrudniejsza i najsubtelniejsza strona nauczania), żąda logicznego myślenia, zdawania sobie sprawy z przyczyn i skutków...”

Z powyższemi szkopolami łączą się inne jeszcze trudności. W nauczaniu historii należy się strzec jednostronności panującej teorii naukowej lub tendencji politycznej, a jednocześnie nigdzie, w zakresie żadnego przedmiotu, nie grozi tak, jak tutaj, encyklopedyczność, erudycja, która niechybnie wiedzie umysły niedojrzałe do chaotyczności i powierzchowności.

Jedynie pewną rzeczą, ze stanowiska wychowawczego, jest pogląd, iż mocnym kręgosłupem w nauczaniu historii powinny być dzieje ojczyzny, a cała nauka winna mieć na celu wyjaśnienie społeczności, oglądanej z perspektywy dziejowej. Odsławna byłem zdania, brónionego dzisiaj przez najtęższe siły pedagogiczne, iż społeczność powinna być w szkole punktem wyjścia i towarzyszyć wszelkim rozważaniom i badaniom zjawisk historycznych, nawet gdy chodzi o kulturę narodów starożytnych.

nych. Wszystko w nauczaniu historii winno zmierzać do tego, aby zbadać do głębi życie społeczne człowieka oraz warunki, wśród których własne społeczeństwo rozwijało się dotąd, a ma żyć i pracować obecnie. Wszystkich epok dziejowych ogarnąć w równej mierze w szkole niepodobna. Nie tylko w zakresie dziejów powszechnych, lecz nawet, gdy chodzi o dzieje własnego narodu, trzeba wybierać, ażeby rzecz poznać i opanować. Okres wzrostu i rozbudowy państwa polskiego, okres rozkwitu, próby odrodzenia i dzieje porobiorowe narodu z odruchowemi porywami dla zerwania pęt niewoli same przez się wysuwają się tu na plan pierwszy. Poza tem, rzecz jasna, iż zarówno w historii jak geografii szkolnej kraje pograniczne, kraje historycznie i aktualnie związane z Polską winny być szerzej i głębiej zbadane. Do kursu historii należy też włączyć rzecz ogromnej wagi, niestety, zupełnie pomijaną w programach dotychczasowych, mianowicie historję ważniejszych odkryć naukowych i wynalazków; wogóle, nacisk szczególnie położyć na czasy nowożytne, kiedy Europa stworzyła mnóstwo nowych wartości kulturalnych, któremi się chlubi, któremi my dziś żyjemy, a które trzeba bezwarunkowo znać i rozumieć, by życie dalej posuwać. Poznanie ostatniej fazy dziejowego rozwoju należy zakończyć przeglądem państw współczesnych, ich ustroju społecznego i politycznego, a także ogólnego stanu ich kultury. Pogląd materialistyczny na dzieje winien być, jak słusznie już zauważono, uzupełniony i zrównoważony idealistycznym spojrzeniem na znaczenie bohaterkich wysiłków genialnych jednostek. Niech się zbudzi „skostniała mistrzyni życia” i niech przemówi głosem, w którym zabrzmieni nie tylko nuta fatalistycznej konieczności dziejowej, lecz — jak powiada dr. J. Opatrny — także nuta karzącej sprawiedliwości pod adresem wszystkich narodów i jednostek, łamiących prawa rozwoju, postępu i moralności. Wielka wojna europejska może być niezrównanym tego przykładem. Niechaj tedy młodzieńcze, jak radził Montaigne, zagłębi się za pośrednictwem historii w owe wielkie dusze najświetniejszych wieków, które

swym bystrym wzrokiem przewidziały kierunek biegu dziejów, a swemi czynami potrafiły wpłynąć na zmianę tego kierunku.

Niezmiernie ważnym zagadnieniem w systemie nauczania seminaryjnego jest racjonalne postawienie sprawy nauki o religii, jako rzeczy wielkiej i wielkiej siły. Sądzę, iż w wieku młodzieńczym, wieku burz i przełomów, wzlotów i załamań, jądrem nauczania religii winny być dzieje religii, psychologia uczuć religijnych oraz zasady etyki chrześcijańskiej. Wykłady i rozważania tego rodzaju, postawione na możliwie wysokim poziomie, owiane duchem prawdy i miłości, przyczynią się niezawodnie do pogłębienia stosunku młodzieży do świata i człowieka, do zdania sobie sprawy z olbrzymiej doniosłości i skali uczuć i pojęć religijnych w życiu jednostek i narodów we wszystkich okresach dziejów ludzkości. Uważam za swój obowiązek moralny podkreślić przytem, iż jednolitość programu szkolnego, względy pedagogiczne i dydaktyczne, słowem — istotne dobro młodzieży przemawia za tem, by program tych wykładów podlegał, narówni z innymi przedmiotami, kompetencji rad pedagogicznych seminarjów nauczycielskich oraz innych miarodajnych czynników ogólnej organizacji szkolnej.

Dwa jeszcze przedmioty nauki szkolnej, dotąd zupełnie prawie nieopracowane, będące umiejętnościami o charakterze syntetycznym, muszą wejść, mojem zdaniem, do programu nauczania seminaryjnego, mianowicie — nauka obywatelstwa i nauka o Polsce współczesnej. *Nauka obywatelstwa* („*instruction civique*”, „*Bürgerkunde*”) *bynajmniej nie stanowi części nauki o Polsce*. Jest to umiejętność zgoła odrębna, mająca charakter zasadniczy, idealistyczny, jest to dyscyplina szkolna, dająca się powiązać przedewszystkiem z historją, której ostatni jak gdyby rozdział i koronę stanowić powinna w tem mniej więcej znaczeniu, jak to rozumiała Komisja Edukacji Narodowej. Chodzi tu o zasady wykształcenia moralno-prawno-społecznego. Elementy prawa i ekonomji społecznej, oparte o mocne podstawy etyczne, powinny nie tylko uwieńczyć szkolną naukę historji, lecz zarazem zsyntetyzować zdobyte przez młodzież w gmi-

nie szkolnej doświadczenie, dając mu oparcie w zasadach postępowania etyczno-społecznego, przyjętych z całą świadomością. Analizy podstawowych praw rozwoju moralnego oraz zasad etyki naukowej nie można usuwać z programu nauk w seminarjum, jak to się dzieje, niestety, w szkołach amerykańskich. Analiza ta bowiem przyczyni się z pewnością do poważniejszego traktowania przez młodzież życia i wykształcenia, oraz da pełniejszą świadomość i głębszą ocenę postępowania, czego właśnie nie dają szkoły amerykańskie. Ponieważ nauka obywatelstwa z tych wszystkich powodów stanie się u nas niezawodnie, jak to już się stało w niektórych państwach zachodnich, osobnym przedmiotem nauczania w szkole powszechnej, muszą zatem seminarzyści bezwarunkowo przejść pod tym względem dobrą szkołę i zdobyć zawnazu odpowiednie przygotowanie.

Zgoła odmienny jest przedmiot nauki o Polsce współczesnej. W tej dyscyplinie szkolnej chodzi o syntezę rzeczy polskich, o syntezę wiadomości, zdobytych uprzednio na lekcjach języka ojczystego i literatury, geografii i historii kultury własnego kraju. Nauka o Polsce współczesnej powinna ułatwić młodzieży wytworzenie możliwie jasnego i dokładnego obrazu całości warunków życia narodu w dobie obecnej, powinna przedstawić w syntetycznym ujęciu całe bogactwo materialne i siły duchowe społeczeństwa oraz wskazać potrzeby i braki, a także najważniejsze kierunki i sposoby pobudzenia i ożywienia rozwoju i postępu kultury polskiej. Słowem, zapoznanie się z kulturą polską współczesną, uświadomienie sobie jej wartości chociażby tylko w punktach węzłowych i liniach kierowniczych, zdanie sobie sprawy z całokształtu pracy narodowej, jej zadań i celów w związku z współczesną kulturą ogólnoludzką—oto zadanie nauki o Polsce współczesnej.

Nauczanie szkolne wogóle nie powinno się rozpraszać, rozproszkowsywać, przeciwnie, powinno stale prowadzić w rezultacie do skupienia, do całości, do pojęć, idei, do coraz ogólniejszej i ściślejszej syntezy. Widzieliśmy, iż oprócz nauki obywa-

telstwa i nauki o Polsce syntetyczny charakter posiada także geografia, co też seminarjum nauczycielskie powinno wszechstronnie wyzyskać. *Obok zaś tej syntezy rzeczy powinno seminarjum dokonać również syntezy nauk, traktujących te rzeczy, t. z. przeprowadzić syntezę filozoficzną.* Syntezy tej, jak to wskazywałem uprzednio, dokona ostatecznie nauka logiki i teorii poznania na kursie piątym, lecz prowadzić do niej winno nauczanie wszystkich prawie przedmiotów szkolnych. Specjalny kurs systemów filozoficznych, odrębny kurs historii filozofji uważam dla seminarjum i wogóle dla szkoły średniej za rzecz zbyteczną, a nawet szkodliwą. Obciążanie mózgów młodzieży materiałem historyczno-filozoficznym prowadziłoby tylko do pozorów nauki filozoficznej, do niewczesnych, czysto słownych popisów, do płytkości i zarozumiałości. Zresztą na wykładach historii pedagogiki uczniowie będą musieli zapoznać się z wielkimi systemami filozoficznymi Sokratesa, Platona, Arystotelesa, Bacona, Descartesa, Locke'a, Rousseau, Kanta, Spencera, Guyau i kilku innych myślicieli. Tutaj zatem, a także na wykładach literatury i historii zdobędą ważniejsze elementy oraz wskazówki dla dalszej pracy własnej w tej dziedzinie. W szkole ogólnokształcącej nie może chodzić o szczegółową wiedzę historyczno-filozoficzną, wystarczy zrozumienie podstawowych zasad filozofji, przede wszystkim zaś chodzi o ducha filozoficznego, którego się zdobywa rozmyślaniem i własną rzetelną pracą w zakresie wszelkich studjów: podczas badań przyrodniczych, rozwiązywania zagadnień z dziedziny psychologii, logiki, etyki, geografji, kosmografji i t. p. Ze stanowiska filozoficznego chodzi bowiem głównie o metodę. Każdy przedmiot, prowadzony umiejętnie, np. roboty ręczne lub rysunek—może pobudzić ducha filozoficznego, gdy tymczasem zawcześnie lub nieumiejętnie wykładana filozofja może tego ducha nie tylko nie rozwinać, lecz nawet go zabić. Dążenie zaś do ścisłości i dokładności w robocie, dążenie do zrozumienia przyczynowego związku faktów, pragnienie uchwycenia wartości tych faktów

w całokształcie zjawisk lub też w systemie naszego poznania—
wszędzie prowadzi niechybnie do filozofii prawdziwej.

14. Zastanawiałem się dotąd nad obowiązkowemi przedmiotami naukowemi, których liczbę ograniczyłem do koniecznego, a jednocześnie dostatecznego, mojem zdaniem, minimum. Wszystkich nauk i wszystkich wogóle umiejętności pożytecznych dla nauczyciela nie można i nie potrzeba wtlaczać do programu obowiązkowego nauczania seminaryjnego. Poza godzinami szkolnych zajęć obowiązkowych, których liczbę starałem się również jak najbardziej zredukować (p. tablicę II), trzeba jednak przy pomocy dodatkowych seryj i cykli wykładów, urządzanych systematycznie i okolicznościowo w ciągu całego sześcioletniego studjum, dać seminarzystom możność zapoznania się z różnemi, ważnemi dla ich wykształcenia ogólnego i przyszłego zawodu, faktami, ideami i kierunkami pracy ludzkiej, nie uwzględnionemi z konieczności w programie wykształcenia, przepisanego dla wszystkich.

Przeciągać jednak struny nie należy i pod tym względem. Szkodliwą tendencję obarczania nauczyciela szkoły powszechnej obowiązkami różnych specjalistów w życiu społecznem, tendencję pielęgnowaną, niestety, i podsycaną przez niektórych naszych pisarzy pedagogicznych, trzeba dla dobra naszej szkoły i wychowania narodu stanowczo zwalczać, jako wysoce szkodliwą i niebezpieczną. Nauczyciel ludowy, zarówno jak i każdy inny, nie może być doradcą ludu we wszelkich sprawach życia i pracy, we wszystkich rzeczach ziemskich i niebieskich, seminarjum zaś nauczycielskie bezwzględnie nie powinno stać się terenem przygotowawczym dla tego rodzaju niepożądanych eksperymentów przyszłego zawodu ucznia. Nauczanie w seminarjum takich umiejętności, jak: gospodarstwo wiejskie, krajeuczyna, gotowanie, stenografja, pożarnictwo i t. p., uważam za balast zupełnie zbyteczny i niczem nieusprawiedliwiony, sprowadzający zgola na manowce normalny i celowy bieg zajęć szkolnych. Uważam natomiast za rzecz bardzo doniosłą

zaznajomienie uczniów z wychowaniem dzieci anormalnych, z zasadami wychowania przedszkolnego, oświaty pozaszkolnej oraz nauczania analfabetów dorosłych. Do zajęć nieobowiązkowych, do których również gorąco i wszelkimi sposobami należy młodzież zachęcać, zaliczyć trzeba przede wszystkim — bibliotekarstwo, roboty ręczne, rysunek artystyczny, wszelkiego rodzaju zajęcia w pracowniach i laboratorjach, zajęcia w ogrodzie szkolnym, deklamację, muzykę oraz naukę jednego języka obcego któregoś z przodujących dziś w kulturze i cywilizacji narodów Zachodu.

Nauka języka obcego, jako dyscyplina obowiązkowa dla wszystkich uczniów seminarjum, nie da się, mojem zdaniem, uzasadnić ze stanowiska pedagogicznego. Tem bardziej nie wydają mi się uzasadnionemi poglądy tych nauczycieli, którzy sądzą, iż dwa języki obce mogą nawet wytworzyć dostateczną podstawę wychowawczą w szkole średniej ogólnokształcącej. Jestem głęboko przekonany, że nauka języków obcych bezwzględnie takiej podstawy stworzyć nie może, że język obcy w szkole ogólnokształcącej musi być uważany jedynie za narzędzie pomocnicze, nigdy zaś za jeden z głównych przedmiotów. Traktowanie nauki języka obcego w szkole, jako przedmiotu badań lingwistycznych, stanowiących rzekomo doskonały materiał wychowawczy, należy uważać za anachronizm, fantazję filologów, zgola nieusprawiedliwioną ze stanowiska potrzeb istotnych wykształcenia ogólnego w XX wieku. Znajomość szkolna języków, oprócz języka, w którym myślimy, bynajmniej nie jest i być nie może wiedzą naukową, jest tylko zręcznością, czyli środkiem do osiągnięcia wiedzy. Tymczasem średniowieczne tradycje, gdy uczono się języków, aby z książek zdobyć wiedzę o przyrodzie, ludzkości i całym świecie, widoczne są, jak słusznie utrzymuje Lay, w szkole społecznej, gdzie na nieszczęście naczelną rolę odgrywają wciąż jeszcze metody filologiczne, nie zaś nauka rzeczy, oparta na doświadczeniu i działaniu. Nawet taki filolog i wielbiciel kultury starożytnej, jak Fryderyk Nietzsche, wystąpił stanowczo przeciw-

ko nadmiernej nauce obcych języków. „Nauka wielu języków — pisał Nietzsche — wypełnia pamięć wyrazami zamiast faktami i myślami, gdy tymczasem pamięć jest zbiornikiem, który w każdym człowieku może zmieścić tylko pewną określoną miarę. Następnie, posiadanie wielu języków szkodliwym jest dlatego, że rodzi przekonanie, iż posiada się pewne umiejętności, i rzeczywiście w obcowaniu nadaje pewne zwodnicze pozory; szkodzi też pośrednio, ponieważ przeciwdziała zdobywaniu wiadomości gruntownych i chęci zasłużenia na szacunek ludzki środkami rzetelnymi. Wkońcu jest to siekiera, która u korzenia podcina subtelniejsze poczucie języka macierzystego: ten odnosi szkodę niepowetowaną i przyprawia go to o zgubę. Dwa narody, które wydały największych stylistów, Grecy i Francuzi, nie uczyły się języków obcych”¹⁾. Do argumentów powyższych można dodać jeszcze szereg racji, przemawiających specjalnie przeciwko przymusowej nauce języków obcych w szkole. Zapewne, dla handlowca znajomość praktyczna wielu języków jest rzeczą konieczną, ze stanowiska potrzeb człowieka kulturalnego wogóle jest wielce pożądana, lecz nauka języka obcego w szkole ogólnokształcącej nie powinna być narzucana wszystkim uczniom bez względu na ich zdolności i chęci. Pogląd ten podziela, między innymi, także nasz znakomity lingwista Baudouin de Courtenay, który stanowczo zalicza naukę języków obcych do przedmiotów nieobowiązkowych w szkole średniej. Korzyść realna, jaką mogą odnieść seminarzyści z nauki jednego z języków nowożytnych, polegać może głównie na zdobyciu umiejętności czytania dzieł obcych z dziedziny zawodowej. Sądzę natomiast, iż korzyść szkolnej nauki języka okaże się w wysokim stopniu problematyczną, gdy będzie chodziło o przygotowanie seminarzystów do nauczania języka obcego w szkole powszechnej lub też o praktyczną jego znajomość dla porozumiewania się z obywatelami państw ościennych. Dla osiągnięcia tego celu nie tylko „filologiczna” metoda

¹⁾ Nietzsche. „Ludzkie, arcyłudzkie” 1908, str. 266.

nauczania języków nowożytnych musiałaby się zasadniczo zmienić na metodę konwersacyjną, co właśnie jest rzeczą, niemożliwą ze względu na nauczanie masowe, lecz także na samą naukę musiałoby się przeznaczyć o wiele więcej godzin pracy w tygodniu, czego znów nie można urzeczywistnić ze względu na ustrój i zadania społecznej szkoły ogólnokształcącej. Powracam tedy do pierwotnego założenia: *Studja nieobowiązkowe jednego języka nowożytnego winny być gorąco zalecane i wszelkimi sposobami ułatwiane w szkole, dając możność chętnym i uzdolnionym do tego uczniom w odpowiednio dobranych kompletach, i metodą możliwie praktyczną zdobyć biegłość i umiejętność korzystania z prac obcych dla celów zawodowych.* Właściwe zaś zadania ogólnego wykształcenia formalnego należy pozostawić przedmiotowi, w którego mocy jest to uczynić, mianowicie gruntownie obmyślanej i przeprowadzonej nauce języka ojczystego. Zarówno bowiem język obcy, jak muzyka należą do przedmiotów, których racjonalne nauczanie wymaga częstych, rocznych, a nawet półrocznych przegrupowań młodzieży i to nie tylko w zakresie danego kursu, lecz w zakresie całej szkoły, zgodnie z uzdolnieniami i postęпами, wykazanymi przez poszczególnych uczniów¹⁾.

15. Seminarjum wzorowe z kursem sześcioletnim nie spełniłoby należycie swego zadania bez dokonania pewnej doniosłej reformy. Program nauk na dwóch ostatnich kursach specjalnych powinien zadowolić w stopniu wyższym, niż na kursach poprzednich, już skryształizowane indywidualne skłonności i uzdolnienia wychowanków. Każdy zakład naukowy, na zasadach racjonalnej pedagogiki oparty, musi nie tylko *pozostawić swym uczniom dostateczną ilość czasu dla doniosłej pracy, odbywającej się w ich podświadomości, lecz*

¹⁾ Na tę nieobowiązkową naukę języka nowożytnego (w grupach) należałoby przeznaczyć na pierwszych czterech kursach po 3 godziny, na dwóch zaś ostatnich po 2 godziny w tygodniu; na nieobowiązkową naukę muzyki—po 3 godziny tygodniowo na wszystkich kursach seminarjum.

także dać im czas dla pracy wybranej, a zalem dokonywanej w warunkach najmniejszego skrępowania i odbywającej się w przeciwieństwie do poprzedniej, w ognisku świadomości doskonałej i woli napiętej. Ta praca nad wybranym przedmiotem stanie się z pewnością prawdziwym źródłem wypoczynku, zadowolenia i szczęścia zarówno w szkole, jak w ciągu dalszego życia ucznia. Byłaby też ona, jak już wspominałem, niezmiernie ważną dla rozwoju zarówno umysłu, jak charakteru. Własnowolna bowiem czynność, świadomy wysiłek, uwieńczony pomyślnym rezultatem, dają poczucie istotnej siły, podniecającej do podjęcia nowych wysiłków. Mutatis mutandis dają się tu zastosować słowa autora „Chowanny”: „Która z nauk obudza w tobie najżywszy interes, tej się poświęcić powinienes. Jest to jaźni twej przecucie. Do takiej nauki znajdzie się w tobie niezawodnie zdolność. Wybrawszy sobie jedną z nauk, pozostań przy niej aż do śmierci... Kto często widokrąg wiedzy swej przemienia, ten w żadnej nauce nie zaceluje, a nawet w ostatniej, przy której wreszcie pozostał, pokaże się partaczem”¹⁾. Decyzję w tym kierunku powziąć musi każdy, i to już na ławie szkolnej. Już na kursach ogólnokształcących w seminarjum należałoby nauczać z jak najszerszym uwzględnieniem swobody wyboru i chwilowego zapału ucznia do poszczególnych zagadnień. Należałoby wybierać i gruntownie opracowywać z uczniami pewne działy, nie obawiając się wcale nierównomiernego traktowania przedmiotów, czego nie chce zrozumieć olbrzymia większość nauczycieli, co zaś jest nieodzowne, zdaniem wielu wybitnych pedagogów XIX wieku, i co zalecał np. czynić w zakresie fizyki Smoluchowski. Byłoby więc rzeczą ze wszech miar pożądaną, gdyby na kursach piątym i szóstym seminarzystą opracował parę zagadnień monograficznie z uwzględnieniem dostępnych dla niego źródeł. „Jedno dobrze wiedzieć i wykonywać — powiedział Goethe — daje wyższe wykształcenie, niż połowiczność w tysiącnych

¹⁾ B. Trentowski. Chowanna, 1842, II, 439—40.

rzeczach". Skupić się przez czas pewien na jednej dziedzinie, jednym przedmiocie, to znaczy umożliwić i ułatwić sobie pracę w każdej dziedzinie, skoro zajdzie tego potrzeba. „Wer nur einige Aufgaben mit Sorgfalt, Gründlichkeit, unter stetiger, denkender Beobachtung und ständiger Selbsterwindung nach Massgabe seiner geistigen Kräfte lösen und die Freude und Seligkeit ihrer Lösung kosten gelernt hat, der ist wahrhaft „unterrichtet“ und gerettet für alle Aufgaben, die ihm das spätere Leben zu lösen geben wird”¹⁾.

Studja w dziedzinie obranej nie tylko dadzą uczniowi możliwość pracy intensywnej, możliwość zastosowania, wyrobienia i wypróbowania swych zdolności, inteligencji i inicjatywy, dostarczą też one wychowawcom niezawodnego probierza dla oceny umysłu i charakteru przyszłego nauczyciela. W tym celu samodzielna praca pod kierunkiem ogólnym nauczyciela-specjalisty powinna zużytkować wszystkie rozporządalne przez seminarjum środki i pomoce: biblioteka, pracownia, laboratorja muszą stale być dostępne dla uczniów. Cała praca będzie zogniskowana na poszczególnych zagadnieniach w obrębie jakiejś jednej grupy przedmiotów pokrewnych. Sądzę, iż w danym wypadku celowym byłby podział nauk na takie grupy: 1-o język polski, literatura i estetyka, 2-o historia, ekonomja polityczna i socjologja, 3-o przyroda i geografja, 4-o matematyka, 5-o chemja i fizyka.

Oprócz wyżej wspomnianych stron dodatnich, studja podobne mają i tę jeszcze zaletę, iż zapoznają ucznia z rzeczą bardzo ważną, a mianowicie z prawdziwą metodą badań i poszukiwań, a także doprowadzą w rezultacie do pogłębienia znajomości jednej z grup przedmiotów szkoły powszechnej, gdzie owocne nauczanie, zwłaszcza w klasach wyższych, nie da się już pomyśleć bez podziału zajęć nauczycieli według grup przedmiotów naukowych.

¹⁾ Kerschensteiner. „Grundfragen usw.” 1912, str. 87.

16. *Kursy V i VI mają, jak wiemy, stanowić właściwie zakład fachowy, rodzaj skróconego pedagogjum, w którym połowę godzin zajęć w tygodniu pochłania teore-*

tyczne i praktyczne przygotowanie nauczyciela. Tu również przeprowadzona zostaje synteza dotychczasowego w seminarjum nauczania i wychowania—z kilku odmiennych stanowisk. Obok więc syntezy wiadomości obywatelskich, syntezy rzeczy polskich, syntezy filozoficznej i syntezy pracy w kierunku wrodzonych uzdolnień i ujawnionych zamiłowań, naczelnym stanowisko zajmuje, oczywiście, grupa nauk i umiejętności pedagogicznych. Do tej pracy nad pedagogiką przygotowuje seminarzystów już nie tylko metodyczne nauczanie wszystkich przedmiotów na kursach ogólnokształcących, w szczególności zaś nauczanie geografji, historii i literatury, które stworzą grunt do głębszego zrozumienia stosunków oświatowych w Polsce, lecz do tej pracy przygotowuje uczniów samo życie szkolne, odpowiednio zorganizowane (p. § 20). Zadaniem dwóch kursów ostatnich jest dać specjalne teoretyczne wykształcenie z pedagogiki, opierając je mocno na zdobytej uprzednio podstawie psychologicznej oraz, za pomocą wykładów metodyki przedmiotów szkoły powszechnej w związku z praktyką kandydatów w szkole ćwiczeń, dostatecznie przygotować przyszłego nauczyciela do samodzielnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Pedologia, pedagogika, dydaktyka ogólna oraz historia wychowania łącznie z prawodawstwem i organizacją szkolnictwa winny stanowić spójną całość, obejmującą szereg istotnych problemów wychowawczych, których przerobienie i przemyślenie przez uczniów oraz przedyskutowanie w proseminarjum pod kierunkiem nauczyciela jest zadaniem głównym tych kursów. I tutaj, zresztą, zarówno jak na wszystkich innych szczeblach nauczania, *trzeba ograniczać zakres, a pogłębiać treść przedmiotu*. Dotyczy to przede wszystkim nauczania dziejów wychowania. Dzięki studjom nad historją pedagogiki można zdobyć głębsze zrozumienie pracy wychowawczej, jej związku z dziejami narodu i ludzkości, można się stać filozofem wychowania.

a jednocześnie głęboko uobywatelić swój zawód. Tu właśnie, jak to już gdzieindziej zaznaczałem, będzie okazja do zapoznania się z kilku wielkimi systemami filozoficznymi oraz z życiem przodujących ludzkości umysłów twórczych, tych zwłaszcza, których obchodziły zagadnienia wychowawcze. Klasyków pedagogicznych seminarzyści powinni dobrze poznać i zrozumieć, ich prace wychowawcze winni przewertować nie w streszczeniach i skrótach, lecz w całości, wniknąć w ducha ich twórczości, zrozumieć psychologię ich wysiłków nad podźwignięciem na wyższy poziom duchowej kultury narodów. Z drugiej zaś strony, dziecko polskie, dzieje wychowania narodowego oraz aktualne zadania i cele wychowawcze społeczeństwa (przed którym w iście cudowny sposób rozwarła się wysniona przez poetów i myślicieli naszych perspektywa rozkwitu) — muszą być przedmiotem najstaranniejszych rozważań i dociekań seminarzystów.

Praktykę pedagogiczną seminarzyści mogą w zadowalający sposób odbyć tylko w *ściśle z seminarjum związanej szkole ćwiczeń*. Będąc zarazem szkołą wzorową, powinna w tym celu odpowiadać typowi najwyżej w państwie zorganizowanej szkoły powszechnej siedmioletniej i siedmioklasowej z dodatkową równoległą klasą pierwszą o dwóch, względnie trzech, oddziałach łącznych¹⁾. Praktyką pedagogiczną seminarzystów najlepiej pokieruje specjalna rada wychowawcza, złożona z kierownika szkoły wzorowej, nauczyciela pedagogiki i dyrektora seminarjum, przy czynnym współdziałaniu wszystkich nauczycieli seminarjum, wykładających metodykę przedmiotów szkoły powszechnej. Wykłady metodyki będą celowe wówczas, gdy się

¹⁾ Jestem w zasadzie jak najbardziej przeciwny t. zw. nauce cichej, która ze stanowiska pedagogicznego bezwzględnie nie da się utrzymać, jako w wysokim stopniu nie higieniczna. Istnieje jednak ona we wszystkich niemal krajach zachodnioeuropejskich, jako zło konieczne. U nas zaś zarówno brak sił nauczycielskich, jak środków na zorganizowanie dostatecznej ilości szkół powszechnych siedmioklasowych przez długie lata jeszcze, niestety, zmusi do stosowania nauki cichej, do której prowadzenia trzeba nauczycieli bardzo starannie przygotować, aby się odbywała z najmniejszą szkodą dla dzieci.

je połączy ściśle z pracą uczniów seminarjum w szkole ćwiczeń, to znaczy, gdy będą miały, o ile to możliwe, charakter praktycznych wskazań i metodycznych rozważań wszystkich czynników i warunków tej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Praktyka pedagogiczną powinna polegać: 1-o na kolejnych dyżurach w szkole ćwiczeń i systematycznych hospitacjach w szkołach różnego typu z obowiązkiem przedkładania odpowiednich szczegółowych sprawozdań, 2-o na lekcjach próbnych pod kierunkiem odnośnych nauczycieli szkoły wzorowej, 3-o na lekcjach próbnych w obecności kolegów i pod kierunkiem nauczyciela metodyki danego przedmiotu, 4-o na konferencjach dla omówienia lekcji próbnych, 5-o na lekcjach wzorowych, prowadzonych przez nauczycieli szkoły ćwiczeń i nauczycieli seminarjum oraz 6-o na ogólnych tygodniowych konferencjach pedagogicznych. Lekcje próbne mają być prowadzone według pewnych ściśle określonych zasad, aby nie dezorganizowały normalnego biegu zajęć w szkole wzorowej, a zarazem pozwoliły seminarzystom osiągnąć jak największą korzyść pod względem dydaktycznym. W tym celu należałoby dokładnie rozważyć postulaty następujące: po pierwsze, koniecznym jest dostosowanie lekcji próbnych do stałego programu zajęć w szkole wzorowej; powtóre, koniecznym jest odbywanie lekcji próbnych ze wszystkich przedmiotów z położeniem nacisku przede wszystkim na język polski, matematykę, przyrodę i geografję; po trzecie, koniecznym jest ćwiczenie się seminarzystów w prowadzeniu naraz kilku oddziałów.

Ogólne tygodniowe konferencje pedagogiczne mają za zadanie, oprócz oceny lekcji wzorowych i sprawozdań z hospitacji, także zbiorową dyskusję nad wszelkimi ważniejszymi wydarzeniami życia szkolnego na podstawie spostrzeżeń, poczynionych przez seminarzystów w zakresie nauczania, wychowania, higieny i organizacji zarówno seminarjum, jak szkoły wzorowej¹⁾.

¹⁾ Szczegółowy, motywowany program nauczania pedagogiki w seminarjach nauczycielskich opracował autor w rozprawie p. t. „Wykład pedagogiki w seminarjach nauczycielskich. Zadania, programy, realizacja”. 1917.

17. Załączone tablice II i III, jako poglądowe uzupełnienie poprzedniej analizy programu naukowego dla seminarjum z kursem sześcioletnim, wymagają kilku uwag i objaśnień. Racjonalny i ze stanowiska pedagogicznego zadowalający plan zajęć naukowych w seminarjum nauczycielskiem wogóle nastęrcza ogromne trudności w porównaniu z planem zajęć w szkole średniej ogólnokształcącej, gdyż nie tylko wymaga uwzględnienia w stopniu znacznie wyższym grupy przedmiotów artystyczno-technicznych, lecz także musi objąć dodatkowo całą nową grupę umiejętności pedagogicznych. O tych niezwykłych trudnościach przekonały mnie wielomiesięczne rozmyślenia nad istotą zagadnienia oraz sumienne badania różnych tego rodzaju projektów i planów, już istniejących. Zupełnie pomyślnie problemu tego rozwiązać niepodobna; mamy tu coś w rodzaju kwadratury koła: jest bowiem rzeczą niemożliwą obdzielić wszystkie przedmioty w seminarjum dostateczną liczbą godzin nauki tygodniowej tak, jakby się chciało i jak rzeczywiście w pewnych wypadkach byłoby konieczne. W proponowanym rozkładzie zajęć wychodzę ze stanowiska rzeczywistych potrzeb rozwoju młodzieży, możliwie bezstronnie i wszechstronnie zbadanych, oraz ze stanowiska celowości organizacji nauki szkolnej i sądzę, iż podany przeze mnie podział i układ godzin opiera się na słusznych postulatach. Zagraniczne szkoły normalne czyli seminarja nauczycielskie zgoła nie dają pod tym względem przykładu do naśladowania. Przeładowane są bowiem nauką o wiele więcej, niż szkoły średnie ogólnokształcące. W różnych państewkach niemieckich liczba godzin nauki obowiązkowej w seminarjach na niektórych kursach dochodzi do 41 w tygodniu, we Francji do 37, w Finlandji waha się od 18 do 39, w Szwecji od 34 do 39, w Japonji od 19 do 34 i *tylko w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej nie przekracza nigdy normy 25*; nauka tam trwa 5 dni po 5 godzin, jeden zaś dzień w tygodniu, sobota, zupełnie jest wolny od zajęć szkolnych.

Wobec absolutnej niemożności racjonalnego rozstrzygnięcia u nas tego zagadnienia w gronach pedagogicznych z powodu zachłanności nauczycieli-specjalistów, być może racjonalnym byłoby, jak tego żądają niektórzy pedagodzy, prawne ustanowienie maksymalnej liczby godzin pracy szkolnej oraz uniezależnienie podziału godzin od decyzji czynnych w szkołach nauczycieli. Przemawiają też za tem dobre tradycje Komisji Edukacji Narodowej. Co do mnie, chętniebym zmniejszył liczbę godzin nauki w tygodniu do 25, obawiam się wszakże, iż takie stanowisko źle u nas będzie zrozumiane. Sądzę jednak, iż *poza 30 godzin tygodniowej nauki szkoła nie powinna wykroczać pod żadnym pozorem.* To też liczba ta waha się w rozkładzie moim od 28 do 30. Zarówno badania z pedagogiki eksperymentalnej, głosy doświadczonych nauczycieli, głosy uczniów, umiających analizować swe stany duchowe, jak własna praktyka pedagogiczna przekonały mnie, iż więcej, niż pięć godzin nauki dziennej obowiązkowej w szkole wzorowej być nie powinno. Powoływanie się na to, iż nie wszystkie przedmioty są jednakowo męczące, że zatem lekcyj tak zwanych „umysłowych” zazwyczaj bywa mniej niż pięć, że zatem bez szkody dla zdrowia, bez wywoływania przeciążenia, a z pożytkiem dla nauki liczba lekcyj może być stanowczo podniesiona przynajmniej do 6 dziennie, jest zupełnie niesłuszne i dowodzi nieznamomości lub błędnej interpretacji faktów. Wszystkie przedmioty nauki szkolnej bez wyjątku wyczerpują i męczą młodzież nerwowo i fizycznie, gdyż wszelkie lekcje, dobrze prowadzone, wymagają napięcia uwagi i intensywności pracy. Badania eksperymentalne wykazały nadto, iż niektóre przedmioty, o których mniemano, że nie wyczerpują i mogą uchodzić nawet za wypoczynek, jak np. gimnastyka, należą przeciwnie do najbardziej wyczerpujących.

Z drugiej strony dzielenie nauki szkolnej na dwie części i przenoszenie niektórych zajęć na godziny popołudniowe, jak to się dzieje nieraz za granicą i co jest popierane u nas przez bardzo nielicznych, co prawda, pedagogów, bynajmniej nie roz-

wiązuje sprawy. Wszelkie obowiązkowe zajęcia szkolne popołudniowe wpływają stanowczo przygnębiająco na psychikę dziecka, *zmuszonego po raz drugi w ciągu dnia do nastawiania uwagi i wdrażania się do pracy przymusowej*. Tego rodzaju praca jest mało produkcyjna, jak wykazały badania Ebbinghausa we Wrocławiu. Co prawda, godziny poobiednie między 4 a 6, jak stwierdza psychologia eksperymentalna, naogół dośó sprzyjają pracy umysłowej, lecz *bynajmniej nie pracy umysłowej przymusowej*, zwłaszcza przy obowiązkowej pracy rannej. Godziny poobiednie właśnie dlatego powinny być pozostawione dla dowolnych zajęć ucznia, oddane jego własnej inicjatywie i samodzielności, których nie można przecież spychać na czas, gdy uczeń jest zupełnie już zmęczony i niezdolny do intensywnych wysiłków. W seminarjum nauczycielskiem uczniowie, poza lekcjami obowiązkowymi będą mieli niemało koniecznych zajęć, wymagających napiętej pracy i pochłaniających dużo wolnego czasu. Przerabianie niektórych przedmiotów pamięciowych, jak: język polski, historia, historia religii, historia pedagogiki, piśmienne wypracowania z języka i literatury, rozwiązywanie zadań matematycznych, doprowadzanie do porządku notatek z różnych wykładów, prowadzenie dzienników spostrzeżeń przyrodniczych, psychologicznych, geograficznych, pedagogicznych i t. p., dobrowolna praca przy warsztacie stolarskim, gromadzenie i porządkowanie zbiorów z wycieczek, dodatkowy rysunek i malarstwo, nauka muzyki i nauka języka obcego, lektura dzieł treści literackiej, historycznej, przyrodniczej, geograficznej, psychologicznej, pedagogicznej, filozoficznej, dobrowolne zajęcia w pracowni przyrodniczej lub fizyczno-chemicznej, wreszcie udział w życiu gminy szkolnej i praca w kółkach samokształcenia, w organizacji skautowej, a także różnorodne zajęcia w ogrodzie szkolnym—wszystkie tego rodzaju zajęcia pochłoną z pewnością cały czas wolny popołudniowy z niezawodnym pod każdym względem pożytkiem dla wychowanków. Jeden tylko wyłom można, mojem zdaniem, zrobić w powyższej zasadzie: *wprowadzić po południu obowiązkowe*

godziny dla gier i zabaw ruchowych. W tym wypadku bowiem przymus najmniej będzie odczuty, korzyść zaś dla zdrowia, a zatem i dla całkowitego rozwoju młodzieży—nie podlegająca żadnej wątpliwości, nawet gdy będzie chodziło o ociągających się i niechętnych. Zabawy i gry ruchowe na świeżem powietrzu powinny tedy zająć seminarzystów przez dwa popołudnia na wszystkich kursach co najmniej po dwie godziny za każdym razem.

Na kursie pierwszym nie wprowadzam lekcyj śpiewu, ze względu na przypadającą właśnie w tym wieku mutację głosu. Na kursach III i IV, nie mogąc, niestety, wyznaczyć dostatecznej liczby godzin (przynajmniej 3) na roboty ręczne, usuwam je zupełnie z programu zajęć obowiązkowych w tem przeświadczeniu, iż szkoła już w pierwszych dwóch latach zdoła zachęcić i dostatecznie przygotować młodzież do samodzielnej i dobrowolnej pracy w warsztatach w chwilach wolnych. W tym celu dostęp do pracowni musi być uczniom zapewniony stale, a w ściśle oznaczonych godzinach i pomoc ich kierownika. Sądzę poza tem, iż *praca ręczna i rysunek powinny iść od początku na usługi wszystkich innych przedmiotów.*

Program kursów V i VI, oprócz pedagogiki i kilku przedmiotów syntetycznych, zawiera także naukę języka polskiego, rysunków, higieny i, co jest samo przez się zrozumiałe, słójdu pedagogicznego. Do programu języka polskiego i literatury na kursie V, oprócz znajomości największych współczesnych pisarzy swoich i obcych, winna wejść także gramatyka historyczno-porównawcza mowy ojczystej; na kursie zaś VI metodyczna analiza literatury dla dzieci i młodzieży stanowi właściwie już część pedagogiki.

Co się tyczy rysunków, to ponieważ uważam liczbę godzin, przeznaczonych na nie na kursach ogólnokształcących, za niedostateczną, niestety, sam zaś przedmiot za niezmiernie ważny, sądzę więc, iż pożytecznem będzie pozostawienie tego przedmiotu jeszcze na kursie V. Wprawdzie rysunki mogą być już wówczas uprawiane samodzielnie przez seminarzystów, należą one

jednak niewątpliwie do tych przedmiotów, które wymagają bardzo wytrawnej oceny i umiejętności wskazówek ze strony specjalisty nawet na wyższym stopniu nauczania.

Na kursie V jest miejsce na *możliwie gruntowny wykład higieny*, gdyż część jej najważniejsza—higiena pedagogiczna—należy właściwie do pedagogiki. Zresztą pogadanki z higieny praktycznej trzeba, mojem zdaniem, koniecznie prowadzić już na kursie I; będą to cenne dyrektywy dla seminarzystów w przestrzeganiu zasad życia i pracy higienicznej w szkole i w domu od chwili ich wstąpienia do seminarjum.

Ograniczenie nauki niektórych przedmiotów do jednego tylko półrocza jest konieczne z powodu braku godzin. Cztery godziny nauki tygodniowej np. geografji w ciągu półrocza przyniosą z pewnością więcej korzyści, niż dwie godziny w tygodniu przez cały rok szkolny. Przerwa semestralna w nauce nie przeraża nikogo, komu są znane prawa rozwoju psychicznego i zasady higieny pracy umysłowej. Przeciwnie, zwolennicy tak zwanej nowej szkoły, Lacombe, Czechow i inni, gorąco tę reformę popierają.

Wreszcie, wbrew dotychczasowej praktyce szkolnej, bronionej z uporem przez zrutynizowanych pedagogów, zmniejszenie liczby godzin zajęć obowiązkowych na kursach najwyższych uważam za konieczne: nie tylko bowiem chodzi tu o fakt zmniejszenia na tych kursach liczby godzin umiejętności artystyczno-technicznych, zatrudniających ucznia prawie wyłącznie w murach szkolnych, lecz również chodzi o rzecz istotną, mianowicie—bardziej poważny na tym poziomie i wyczerpujący pod każdym względem charakter nauczania wszystkich nauk, wymagających stale samodzielnych, intensywnych wysiłków ze strony ucznia.

18. Najbardziej pomysłowo i najstarannie opracowane programy naukowe pozostaną bez istotnego wpływu i pożytku dopóty, dopóki nie nastąpi *radykałna zmiana praktykowanych metod nauczania*. Na szkole społecznej ciąży dotąd jej przedwiekowy rodowód, humanistyczny

kierunek odrodzenia ze ślepego zaufaniem do książki, jako jedyne źródła poznania, oraz do metody filologiczno-historycznej, prowadzącej niechybnie do erudycji. Odrodzenie szkoły nastąpić może dzisiaj tylko przez wprowadzenie do niej innego ducha wychowania, innych lepszych metod. Kraje dalekiego Zachodu, przede wszystkim zaś Stany Zjednoczone Am. Płn., wstąpiły już śmiało na tę nową drogę. We Francji, Włoszech i Niemczech potrzeba zmiany dotychczasowego kierunku dydaktycznego staje się coraz bardziej widoczną i palącą. Lavisse, Lacombe, Le Bon, Binet, Montessori, Sergi, Laisant, Meumann, Kerschensteiner, Hall, Devey i legjon innych uczonych i pedagogów od szeregu lat nawołują społeczeństwa własne do reformy metod nauczania. Wołania te dają się streścić w słowach Sergiego: „*Jedyny obowiązek narzuca się dzisiaj: odnowić metody nauczania i wychowania; kto pracuje w tym zakresie, walczy o odrodzenie ludzkości*”.

My, Polacy, jesteśmy pod tym względem w położeniu szczególnie ciężkiem. Przez długi ponury okres niewoli, połączonej z dążnością do wynarodowienia i zaciemnienia, pozbawieni szkół własnych z kierunku i ducha, a zatem pozbawieni możności wyrobienia odpowiednich dla naszego charakteru metod wychowawczych, które na Zachodzie, na podłożu naturalnem, stopniowo, chociaż powoli rozwijały się i doskonaliły, nie mogliśmy nabrać dobrych nałogów pracy, zaufania we własne siły, chęci i zamiłowania do samodzielnych eksperymentów pedagogicznych. *Nabraliśmy natomiast niepomiernego zamiłowania do studjów książkowych*, jako narzuconego przez los i niemal wyłącznie przez długie lata dostępnego dla nas źródła wiedzy,—studjów, dających, rzecz jasna, chwile prawdziwego wytchnienia i rozkoszy marzycielskiej.

Tymczasem życie dookoła potężnie parło naprzód: kierunki realne myślenia, metody doświadczalne, szkoła pracy — gdzieindziej doszły do głosu i zaczynają zdobywać znaczenie decydujące. Metoda słowna nauczania zachwiała się na całej

linji. „Współczesne szkolnictwo wszechświatowe znajduje się w stadjum przebudowy z zakładów do słuchania na warsztaty pracy umysłowej i fizycznej”. Empiryczny kierunek wiedzy Anglosasów, tak świetnie zapoczątkowany w epoce odrodzenia przez lorda Bacona, święci dziś triumf na wszystkich polach życia i pracy, nie wyłączając pedagogiki. Niewzruszona dotąd wiara rasy łacińskiej we wszechmoc wychowawczą metody akroamatycznej i studjów książkowych ustępuje wobec przeświadczenia Anglosasów o konieczności oparcia od początku nauki dziecka na doświadczeniu. „Books shall be the last fountain from which we shall endeavour to draw our knowledge”—oto hasło nowej pedagogiki. Klasztorne, średniowieczne ideały erudycji muszą nareszcie zblednąć i zniknąć. Nierozumną bowiem jest rzeczą obładowywać się skarbami wiedzy tak, iż pod ich ciężarem trudno się poruszać naprzód, zatracą się śmiałość myśli i jasność sądu; o wiele byłoby lepiej, jak to powiedział jeden z pionierów nowej pedagogiki, sięgnąć po jakiś jeden brylant i jego promieniami kierować się nadal na drodze do prawdziwego poznania i wykształcenia. Pod wpływem oburzenia i zgrozy na myśl o zabójczych skutkach panującej erudycyjnej metody nauczania żąda inny pedagog niemiecki Scharrelmann¹⁾, *aby obciążanie umysłu dziecka w szkołach balastem imion, dat, faktów i t. p., zostało wreszcie policyjnie zakazane*. Wszelkie wskazówki dydaktyczne muszą być krótkie, powiadają zwolennicy nowej metody i powołują się na słowa Dantego: „Niech więźła będzie twa mowa”. Jest to wielka prawda. Stanowczo trzeba zerwać w nauczaniu z jałową i nieścislą gadaniną, ograniczając się do niezbędnych tylko objaśnień. Reszta, to znaczy właściwie wszystko, powinno być pozostawione samodzielnej pracy ucznia. W szkołach amerykańskich zdarzają się już lekcje, podczas których nauczyciel nie wypowie ani jednego wyrazu! „Pobudzać życie, pozostawiając je przytem swobodnem, takie jest, zdaniem Montessori, zadanie wy-

¹⁾ Scharrelmann. „Erlebte Padagogik” 243.

chowawcy; wszystko, co jest bezużyteczną pomocą, stanowi przeszkodę w rozwoju sił naturalnych”. Znakomity pedagog amerykański Devey również utrzymuje, iż udzielanie wiadomości w szkole należy ograniczyć do tego jedynie, co nie może być zdobyte w drodze własnej pracy ucznia, w tym zaś celu trzeba naprzód wyznaczyć i spożytkować całkowity zakres jego bezpośredniej obserwacji.

Potępienie jednak wszelkich wykładów w seminarjum nauczycielskim byłoby, mojem zdaniem, zbyteczną przesadą i dowodem nieporozumienia. Dobry wykład nauczyciela ma swoje niewątpliwe znaczenie: zawsze bowiem silnie działa na ucznia czynnik osobisty, czynnik szczerego wzruszenia i zapału nauczyciela. W takich chwilach głęboko etyczny charakter nauki występuje potężniej, niż w toku postępowania analitycznego. Żywe słowo nauczyciela głębiej przemawia do duszy ucznia. Pomimo to wszakże wykłady nauczyciela, zarówno na wyższym jak na niższym szczeblu nauczania w szkołach średnich, winny mieć jedynie znaczenie podrzędne, służyć przede wszystkim do uzupełnienia, rozszerzenia i potwierdzenia tego, do czego uczeń sam doszedł przy zajęciach praktycznych w pracowniach, laboratorjach, warsztatach i bibliotece. Powinny one zachęcać i pomagać w rozwiązywaniu zagadek poznania, pobudzać to, co Scharrelmann słusznie uważa za najważniejsze: „*Drang nach Erkenntniss*”. Uwolnić się tedy całkowicie od metody akroamatycznej, a jednocześnie dedukcyjnej niepodobna. Byłoby złudzeniem mniemać, iż droga indukcyjna najpewniej prowadzi do celu w zakresie nauczania wszystkich nauk. W wielu wypadkach indukcja dydaktyczna jest tylko zamaskowaną dedukcją. Nie należy zapominać, iż drogi wykrywania praw naukowych i sposoby ich nauczania z konieczności muszą się różnić. „Twierdzenie, często dziś powtarzane, jakoby pewnej nauki można się uczyć tą samą drogą, jaką jej prawdy były osiągane, jest jednym z tych bałamuctw pedagogicznych, które wprawdzie nie grożą tem, iżby się kiedykolwiek w praktyce miały urzeczywistnić, jednak praktykę tę mogą odwozić od

rzetelnych jej zadań. Wyobraźmy sobie pedagoga, któryby uczniów swoich prowadził do kąpieli i czekał, aż za przykładem Archimedesesa odkryją prawo ciężarów gatunkowych, lub rachował na to, że uczniowie jego, jak niegdyś Galileusz, wobec chwiejącej się latwy, zawieszanej na sklepieniu kościoła, odkryją prawo izochronizmu. Taki pedagog musiałby nasamprzód uczniom swoim dać umysły Archimedesesa i Galileusza^{7 1)}.

Uwolnić się od balastu materiału naukowego, od przeciążenia, można jedynie dzięki *zmianie celu wychowania*: nie o ilość wiedzy, lecz przede wszystkim, jak to widzieliśmy, o wykształcenie formalne powinno chodzić w wychowaniu, o wszechstronny i stateczny rozwój wszystkich cenniejszych dyspozycji umysłowych: zdolności spostrzegawczych, zdolności tworzenia hipotez, zdolności dowodzenia, wnioskowania, sprawdzania, kombinowania. „Pamięć faktów powinna być ubocznym produktem rozumowania”, główną natomiast rzeczą musi być obserwacja bierna i czynna, czyli doświadczenie, i oparta na nich zdolność sądzenia. Ostatecznie bowiem wychowanie i nauczanie ma na celu wyrobienie, wykształcenie w uczniu własnego sądu. Wiedząc o tem, że tylko wiedza, na doświadczeniu własnym oparta, silnie wpływa na nasze postępowanie, trzeba nauczyć ucznia samodzielnych sposobów jej zdobywania. Doświadczenie i wiedza innych, zdobyta przez nas w sposób pośredni, o tyle tylko mają znaczenie dla naszego życia duchowego, o ile stapiają się z własnymi naszymi doświadczeniami tegoż rodzaju i wypełniają luki, nieodłączne od wszelkiego doświadczenia jednostki. Cóż mówić już o tem panującym w szkołach dzisiejszych fatalnem przeciążeniu masą wiadomości, zaczerpniętych naprędce ze wszystkich nauk, wiadomości, któremi się może poszczycić specjalista-erudyta, lecz które nic wspólnego nie mają ani z istotą wychowania, ani z koniecznymi podstawami poglądu na świat i życie!

¹⁾ Adam Mahrburg. Psychologia. Porad. d. s. Wyd. II, I, 586. Porówn Boole. „Przygotowanie dziecka do wiedzy ścisłej” 16.

Tak więc zagadnienie metody nauczania wysuwa się dziś na czoło problemów pedagogicznych. Rozwiązanie tej ważnej a trudnej sprawy obchodzi przede wszystkim seminarja nauczycielskie, jako jedyny właściwy rozsądnik kierowników wychowania najszerzych mas społecznych. Rzecz jasna, iż w tym celu w samych seminarjach powinny być stosowane najlepsze, najniechybniejsze metody nauczania i wychowania. Jednym z takich kierunków metodologicznych, zdobywającym coraz większe uznanie, głęboko psychologicznie i społecznie pomyślanym—jest *metoda pracy, metoda szkoły pracy*.

Ideę szkoły czynu, działania lub pracy trafnie ujmuje pedagog niemiecki Lay¹⁾. Jego podstawowa zasada pedagogiczna opiera się na elementarnych faktach i prawach rozwojowego procesu biologicznego i psychologicznego, jest prosta i jasna. Podstawę całego wychowania stanowią reakcje wrodzone i nabyte. Wychowanek jest członkiem gminy społecznej i między nimi zachodzi stałe wzajemne na siebie oddziaływanie. Istnieją trzy procesy zasadnicze, będące trzema ogniwami jednej ogólnej sprawy wychowania i wykształcenia: pierwszy proces — to postrzeżenia systematyczne czyli obserwacja; drugi proces — to duchowa przeróbka materiału postrzeżeniowego podług norm logiki, estetyki, etyki i religji; trzeci proces—to konieczne na wszystkich szczeblach wychowania zamknięcie całej sprawy, mianowicie: wykonanie, uzwętrznienie, czyn, działanie na podstawie wytworzonych wyobrażeń lub pojęć. To trzecie ogniwo ogólnego procesu, mające samo przez się niesłychaną doniosłość, ustawicznie wpływa z kolei na kształcenie i doskonalenie zdolności obserwacji i myślowego opracowywania postrzeżeń. Ogniwo to występuje w najrozmaitszych postaciach, obejmuje wszelkie kształtowanie, konstruowanie, produkowanie, wszelki czyn praktyczny i twórczy, wszelkie zabiegi w domu, szkole i społeczeń-

¹⁾ Lay. „Experimentelle pädagogik”, 2 wyd., 57.—, „Die Tatschule, 1911, 10) — 61.

stwie, modelowanie i rysunek, ćwiczenia cielesne i roboty ręczne, śpiew i muzykę, deklamację, pielęgnowanie roślin, hodowanie zwierząt, słowem—wszystko, co jest działaniem, co uzewewnętrznia się w pracy.

Głęboka zasada wychowawcza, o charakterze zresztą negatywnym, głosząca, iż nauczyciel nie powinien wykonywać nic z tego, co może wykonać sam uczeń, zawiera implicite założenie pozytywne, iż uczeń możliwie wszystko ma sam zdobyć własnym, świadomym wysiłkiem. Dotąd w życiu szkolnym z nadto identyfikowano bezruch z czemś dodatniem, ruch zaś wszelki z czemś ujemnem. Racjonalne wychowanie powinno przeciwnie prowadzić do wyszkolenia ucznia w kierunku ruchu i pracy, nie zaś do wdrożenia go do spokoju, bierności i posłuszeństwa. Nie jest to wcale trudne, ponieważ jednym z najsilniejszych popędów naturalnych dziecka jest popęd do działania. Szkoła społeczna już przez to samo, że unieruchamia dziecko w coraz piękniejszych i coraz bardziej pomysłowo skonstruowanych ławkach, szkodzi mu niewątpliwie, hamuje jego fizyczny i umysłowy rozwój. Atoli same przez się proste i bezpośrednie wyładowywanie energii nie zawiera czynników szczególnie kształcących; myślenie, zastanawianie się występuje dopiero wtedy, gdy działanie jest celowe, gdy natrafia na przeszkody, następuje trudności, które muszą być przezwyciężone w pracy. Tę właśnie myśl wyraża amerykańska zasada „learning by doing”. Praca bowiem to czynność celowa, to siła, zużyta na pokonanie przeszkód na drodze do realizowania jakiegoś zamiaru. Ze stanowiska pedagogicznego wszelka praca, zarówno wyłącznie duchowa, jak też „fizyczno-duchowa”, ma znaczenie zasady metodycznej, metody kształcenia umysłu i charakteru. Głęboką prawdę wypowiada Devey, iż wszelka praca szkolna, wszelkie szkolne zajęcia, roboty ręczne, wycieczki i t. p. muszą przedstawiać typowe problemy, których rozwiązywanie prowadzioby uczniów do zdobycia przedewszystkiem znajomości metod naukowych i wprawy w badaniach doświadczalnych, dając obok tego niejako ubocznie

tylko pewien określony zasób wiedzy. Bezpośrednie zetknięcie się ucznia z problematem niezawodnie wpłynie dodatnio na skupienie jego uwagi, zaostrenie spostrzegawczości; poruszy zasoby dawniejszych doświadczeń, wywoła napływ sugestji i skłoni do ścisłego ich sprawdzania. Zapoznanie się nie z książek lub wykładów, lecz z pracy własnej, z istotą metody naukowej, przejście w ten sposób poważnej szkoły myślenia i badania metodycznego winno należeć do najważniejszych zadań wychowania wogóle, tem bardziej zaś, tej części młodzieży, której zadaniem będzie z kolei wychowywanie innych. Współczesna metoda naukowa opiera się na eksperymencie i indukcji. Dla wykształcenia naukowego sposobu myślenia trzeba się wobec tego wdrożyć do sądzenia i wnioskowania na podstawie ścisłej i dokładnej obserwacji. Życie jest twardą szkołą i do niej zawczasu i poważnie trzeba przygotować młodzież. Najlepsze metody literackie kształciły, co prawda, inteligencję, nie urabiały natomiast wcale zespołu cech psychofizycznych jednostki. Wykształcona w ten sposób inteligencja wisiała w powietrzu, nie miała i nie czuła pod sobą gruntu, nie otrzymywała żywych podniet od organizmu, będąc skazana z góry na zwiotczenie i omdlenie. „Cały system, który uprawia inteligencję, zamiast kształcić wolę i uczucia, które do niej prowadzą, uważam — pisał Szczepanowski — za skazujący z góry inteligencję na bezpłodność. System ten wywołuje krytykę, ale nie wywołuje pracy twórczej”. Trzeba kształcić wolę, charakter i zapał nie tylko przez rozbudzenie w duszy wielkich ideałów, lecz także przez twórczość samodzielną zapomocą metod szkolnej pracy. Metoda pracy, czynnego zetknięcia się z rzeczywistością, jest tą metodą w pedagogice, której odpowiednikiem w filozofii jest wogóle doświadczenie, ta płodna głębia doświadczenia, nieodzowna, zdaniem Kanta, podstawa wszelkiej prawdziwej filozofji. *W doświadczeniu i działaniu „tkwi tajemnica nauczania, zainteresowania i uwagi”*. To, co najbardziej wartościowego posiada wykształcony człowiek, mianowicie: siła woli, stateczność moralnego charakteru — to się najłatwiej

rozwiija w działaniu¹⁾. Najgłębsze, najistotniejsze nasze zapatrywania, najbardziej wartościowe i najtrwalsze składniki poznania rodzą się przeważnie z potrzeb życia praktycznego, w warsztacie samodzielnej, produkcyjnej pracy. To właśnie jest cechą amerykańskiej szkoły pracy, z jej metodami czynnymi, opartymi na inicjatywie ucznia, z jej metodami doświadczalnymi, które w nerwach i mięśniach młodzieży pozostawiają ślady trwałe, potrzebę działania stałego i wytrwałego, budzą energję i chęć do realizowania zamiarów, do wykonywania wysiłków.

Duch szkoły pracy wypływa przedewszystkiem jednak z pracy ręcznej. Samo już systematyczne spełnianie czynności zewnętrznych, zajęć praktycznych, robót fizycznych wyrabia znakomicie nałogi celowego, konsekwentnego oraz ścisłego myślenia, jest znakomitym środkiem dyscypliny umysłowej i ma wielką wartość kształcącą. Zrozumiałemi tedy są żądania Meumanna, Pabsta, Lay'a, Kerschensteinera, James'a, Halla, Devey'a i innych znakomych badaczy, ażeby praktyczne zajęcia organicznie zespolić z planem nauczania i na nich oprzeć teoretyczne nauczanie w szkole. Wszelka praca samodzielna i związane z nią męki poszukiwania, radości powodzenia, zadowolenie z zastosowania sił—niechybnie będą prowadziły do ukształtowania i rozwoju prawdziwej, silnej indywidualności. Każda dobrze zorganizowana szkoła może stać się niezmiernie urozmaiconym *warsztatem samodzielnej pracy uczniów.* Warsztat stolarski i tokarski, ogród szkolny, pracownia przyrodnicza, laboratorium fizyczno-chemiczne, muzeum szkolne, biblioteka uczniowska, instalacja akwarjów i terarjów i hodowla w nich zwierząt, gromadzenie i kolekcjonowanie zbiorów przyrodniczych, geograficznych, historycznych, artystycznych, systematyczne i planowe obserwacje, czynione nad dziećmi szkoły wzorowej, systematyczne obserwacje geograficzne, kosmograficzne, astronomiczne, meteorologiczne, fenologiczne, robienie

¹⁾ Kerschensteiner. Ibid., 34.

zdjęć fotograficznych i modeli, rysunek artystyczny, rysunek diagramatów, przekrojów, map, planów, pisanie sprawozdań z wycieczek, robienie preparatów przyrodniczych, sporządzanie w warsztatach przyrządów i pomocy wycieczkowych oraz przyrządów do doświadczeń matematycznych, przyrodniczych, fizycznych, wreszcie umiejętne korzystanie z encyklopedji, atlasów, słowników, monografij, zbiorów muzealnych, wycieczek naukowych i t. p.—wszystkie tego rodzaju zajęcia i prace, zarówno indywidualnie jak zbiorowo wykonywane, w wysokim stopniu przyczynią się do rozwoju obserwacji, samoobserwacji i samodzielności ucznia. Seminarjum nauczycielskie, pomyślane jako metodyczna szkoła życia, jako przygotowanie do życia, powinno stosować *rozmaite rodzaje pracy*: pracę techniczną, pracę artystyczną, pracę laboratoryjną, pracę muzealną, pracę wychowawczo-dydaktyczną, pracę literacką, pracę biblioteczną i t. p., powinno ze wszystkich tych rodzajów zajęć uczynić ośrodki koncentracyjne, ogniska rozwoju i wykształcenia młodzieży.

Nie należy jednak tej metody pracy zacieśniać do obserwacji i robienia doświadczeń. W seminarjum winna być stosowana w szerokim zakresie metoda rozumowego uzasadniania, metoda logiczno-filozoficzna, metoda analityczno-syntetyczna. „Miejsce owej sokratycznej metody, przy której nauczyciel prowadzi, a uczeń jest prowadzony, zająć musi swobodna dyskusja, zapewniająca wszystkim możliwość wypowiedzenia się. Tematem wspólnych obrad są drogi i środki, wiodące do celu, rozpatrywanie trudności, stojących na przeszkodzie przy obraniu tej lub innej drogi i wyszukiwanie sposobów ich przewyżczenia. Nieznacznie kierując dyskusją, nauczyciel podkreśla to, co zostało już osiągnięte i wskazuje braki. W ten sposób z chaosu pierwotnego krzyżujących się mniemań wylaniają się powoli wspólne poglądy, uwaga zwraca się coraz intensywniej ku pewnej grupie pojęć, dyskusja zacieśnia się coraz bardziej, aż wreszcie wspólnymi siłami wykończony zostaje plan całkowity. Tak wygląda lekcja w szkole pracy. Obojętną jest przy-

tem rzeczą, czy chodzi tu o zadanie rozwiązalne w zakresie intelektualnym, czy o zadanie, którego rozwiązanie wymaga planowej obróbki materiału fizycznego. Kamieniem probierczym uzdolnienia nauczyciela jest tutaj zdolność pobudzania i ożywiania wspólnego zainteresowania w ten sposób, by przeciwstawić się mogło masie różnorodnych jednostkowych zainteresowań i umiejętne, taktowne prowadzenie dyskusji¹⁾).

Tak więc, szkoła pracy ma na celu ideał współczesny człowieka, ma za zadanie wychowanie jednostki samodzielnej, czynnej, twórczej, rozwiniętej, z silną wolą, zamilowanej w pracy, zdolnej do rozumienia i kontynuowania kultury społecznej, słowem — *jednostki o „trwałem skojarzeniu procesów myśli z procesami woli”*. Jest ona zupełnem przeciwieństwem szkoły dawnego typu, zajętej badaniem nie rzeczy, lecz ich cieniów, jest przeciwieństwem szkoły, która kształciła, co prawda, punktualność, sumiennność, wytrwałość, porządek, przewycięzanie siebie, lecz która nie kształciła stron najważniejszych duszy młodzieży, mianowicie—czynnych rysów jej charakteru, raczej je zabijała.

Dwa znamiona wybitne posiada współczesny ruch reformatorski w pedagogice, rysy występujące wyraźnie właśnie w koncepcji szkoły pracy: jest to, po pierwsze, *swoboda nauczania i wychowania* a, po drugie, *społeczny charakter pracy szkolnej*.

Coraz bardziej rosnącą swobodę w nauczaniu i wychowaniu oraz jej wielkie znaczenie tak ocenia Meumann. „Es ist eine der grössten Neuerungen, die die pädagogische Reformbewegung zu erreichen sucht, dass wir uns *abwenden* von der ausserordentlichen Wertschätzung *ein für allemal festgelegter Unterrichts und Erziehungsmethoden*, die noch von Pestalozzi, Herbart und Ziller als ein Hauptpunkt der Didaktik angesehen wurden und dass sie an *Stelle aller starren Methodik die Forderung grösserer Lehr und Lernfreiheit erhebt*. Hierin liegt, genauer betrachtet, eine *zweifache* Neuerung, denn wir

¹⁾ Hofman. „Szkoła pracy. Wychowanie”, 1911.

fordern einerseits *grössere Bewegungsfreiheit des Lehrers und Erziehers*, und das Gegenstück dazu — *Freiheit in der Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes*. Der Lehrer soll womöglich der Schöpfer seiner eigener „Methode“ sein, er soll versuchen, sich von Stunde zu Stunde den Schülern (der Eigenart der Klasse und womöglich des einzelnen Schülers) anzupassen, ja der *augenblicklichen Interessenrichtung und Stimmung der Klasse* gerecht zu werden; er soll ferner aus eigener Erfahrung entscheiden dürfen, ob er für seine Klasse und deren Begabungstufe die eine oder die andere Methode für zweckmässiger hält; andererseits soll der Schüler zu möglichst freier Entfaltung seiner Kräfte, seiner Interessen, seiner Individualität und der individuellen Form seiner Begabung gelangen. Es ist der Grundgedanke der „*Arbeitschule*“, ...dass alle Tätigkeit des Schülers auf einem selbständigen Verarbeiten und sich Erarbeiten alles Wissens, aller Erkenntnisse und aller Tätigkeiten aufgebaut sein soll...¹⁾ Wszelka metoda nauczania, odwołująca się do twórczych sił ucznia, nie tylko o wiele silniej, niż przymus, pobudza zdolności badania, doszukiwania się przyczyn powodzenia lub niepowodzenia, zdolności porównywania i wyszukiwania najprostszych i najkrótszych dróg, wiodących do celu, nie tylko lepiej kształci bystrość i przytomność umysłu, lecz znakomicie, jak to już zaznaczałem, wpływa na rozwój jego charakteru. Swobodna i różnorodna działalność pozwala poza tem wejść w wielorakie bezpośrednie stosunki z rzeczami i ludźmi i jest wobec tego nieodzownym środkiem samopoznania, jak słusznie utrzymuje Kerschensteiner, którego pięknem hasłem pedagogicznym jest: „Wirke! nur in seinen Werken kann der Mensch sich selbst bemerken“²⁾. Ażeby zapłodnić i pobudzić życie szkolne, ażeby usunąć sztywność i sztuczność systemu wychowawczego, uczynić go bar-

¹⁾ Meumann. „Abriss der experimentellen Pädagogik“ 1914, str. 216.

²⁾ Kerschensteiner. „Characterbegriff und Charactererziehung“ 1915, str. 238.

dziej giętkim i podatnym do realizowania nasuwających się potrzeb życia i rozwoju młodzieży, trzeba możliwie rozszerzyć czynnik swobodnego działania. Zachodzi, rzecz oczywista, *konieczność stopniowania trudności metody pracy i pogłębiania dyskusji* w miarę przechodzenia od okresu organizacji psychiki młodzieńczej do okresu rzeczywistej, poważnej pracy, co może, zdaniem Claparède'a, nastąpić około 18 roku życia. To też na dwu ostatnich kursach seminarjum metoda pracy powinna już wejść w krew i kość uczniów i prowadzić do rzeczywiście samodzielnej pracy nie tylko w wykonaniu, lecz także w wyborze zagadnień. Tu praca samodzielna seminarzystów powinna polegać na studjowaniu poważniejszych źródeł, badaniu dokumentów historycznych, pisaniu rozpraw, na szczegółowej analizie faktów, krytyce zasad i poglądów ogólnych, wreszcie na dążeniu do syntez kosmologicznych, socjologicznych i filozoficznych. Teoretyczną i doświadczalną pracę uczniów w murach szkolnych uzupełnią wycieczki krajoznawcze, historyczne, geograficzne i przyrodnicze, dalej zwiedzanie fabryk, szkół, bibliotek, szpitali, pracowni naukowych, wystaw artystycznych i pedagogicznych. W związku z tem, zależnie od bieżących zadań dydaktyczno-pedagogicznych i sprzyjających okoliczności zewnętrznych, byłoby rzeczą konieczną stosować metodę zwalniania od zajęć szkolnych lub zmniejszania liczby godzin pracy uczniów, dla dania im możności wypoczynku i przemyślenia w skupieniu ważniejszych zagadnień.

Spółeczny zaś charakter szkoły pracy, z takim naciskiem i talentem podniesiony przez Devey'a¹⁾, na tem głównie polega, iż szkoła, w tym duchu prowadzona, zamienia się w organizm, w którym poszczególne części, zamiast współzawodniczyć ze sobą, współdziałają, t. zn. zbiorowym wysiłkiem dążą do osiągnięcia zamierzonych celów. Tym sposobem, szkoła staje się jak gdyby idealnym społeczeństwem, gdzie prawa obywateli i ich indywidualne skłonności możliwie szeroko są uwzględnio-

¹⁾ Devey. „School and society”. Beck. „Americana Paedagogica”.

ne i uszanowane, gdzie praca odbywa się rzeźko i ochoczo i ma charakter zbiorowy, solidarny, gdzie powodzenie nie budzi zawiści innych, niepowodzenie zaś nie spowoduje zniechęcenia i nie uczy wybiegów. Tak pomysłana szkoła pracy w cudowny sposób godzi naczelną zasadę wychowawczą—*indywidualizację*—z naczelnym postulatem rozwoju i postępu — *solidarnością i współdziałaniem*.

Reasumując powyższe wywody, możnaby taki sąd wydać o szkole pracy. *Szkoła pracy jest to żywy organizm wychowawczy, gdzie uczniowie i nauczyciele, pracując we wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu, dążą do rozwiązania wspólnie wybranych zagadnień samodzielnie metodami, gdzie najważniejsze zadanie nauczyciela polega na pobudzaniu i jednoczeniu rozbieżnych wysiłków młodzieży koło wspólnych zadań i celów, gdzie dla pobudzenia zarówno radości życia, jak produktywności działania, wciągnięte zostają do pracy przede wszystkim twórcze siły jednostki, gdzie praca ręczna ma jak najszersze zastosowanie, o ile jest potrzebna i pożyteczna dla rozwiązywania i pogłębiania problemów duchowych społecznej kultury; jest to, słowem, organizm rządzący się samodzielnie z pomocą solidarnie uchwalanych praw, stojących na straży rzeczywistej wolności rozwoju wszelkich uzdolnień jednostki.*

19. Dla osiągnięcia tak doniosłych i wielostronnych zadań wychowawczych i dydaktycznych potrzeba przede wszystkim trzech warunków: zniesienia egzaminacyjnego sposobu nauczania i wogóle wszelkich egzaminów szkolnych, zorganizowania klas na wzór gmin szkolnych i, po trzecie, rzeczy najtrudniejszej, a zarazem najważniejszej—przyciągnięcia do pracy w seminarjach wszechstronnie wykształconych i gruntownie przygotowanych fachowo nauczycieli.

Przedstawiciele starego typu szkoły dotąd uważają egzaminy szkolne, zarówno przejściowe, jak ostateczne, za rzecz dobrą, celową i konieczną. Z ich stanowiska chodzi bowiem o nieustanne badanie zapasu wiedzy, nagromadzonej w umy-

śle młodzieży, wiedzy, która prędko zazwyczaj wietrzeje i wobec tego wymaga kucia, powtarzania, memorowania, egzaminowania. Pomimo jednak zabiegów owych maruderów tradycji egzaminowych, system egzaminów klasowych powoli i stopniowo zanika i tylko od czasu do czasu przyływa powrotna fala zadawnionych nałogów i, rzecz ciekawa, stale powraca do egzaminów każdy okres reakcji w życiu wychowawczym, jako wierne odbicie prądów reakcyjnych, biorących górę w życiu państwowo-społecznym. *Ze stanowiska podstawowych wymagań pedagogiki sprawa egzaminów szkolnych jest niewątpliwie raz na zawsze przegrana.* Spekulując bowiem w gruncie rzeczy na jak najobfitsze nagromadzenie wiadomości, stanowią egzaminy poważną przeszkodę dla rozwoju najlepszych poczynań samodzielnej, produkcyjnej pracy szkolnej ucznia. System egzaminów, system stopni szkolnych i wypracowań klasowych, prowadzi nieuniknienie do udawania, kłamstwa, podstępstwa, pochlebstwa i innych ciężkich przywar charakteru, marnotrawi czas drogocenny, wycieńcza młodzież fizycznie, niszczy spokój nauczyciela i ucznia, przerywa ciągłość produkcyjnej pracy — słowem jest zbrodnią pedagogiczną. Mądry Montaigne orzekł już niegdyś, iż uczeń „nie tyle ma wydawać lekcję, ile ją wykonywać i ma ją powtarzać w czynach”. Badając jedynie pamięć, nie zaś sprawność umysłową i inteligencję, egzamin nigdy nie ocenia istotnej wartości umysłu i charakteru i może być sprawdzianem miarodajnym wyjątkowo tylko dla pewnych przeciętnych typów umysłowych, zupełnie zaś zawodzi, gdy chodzi o umysły głębsze. Staje się środkiem nie tylko szkodliwym ze względów dydaktycznych i higienicznych, lecz także niemoralnym, bo niesprawiedliwym. Nie mówię już o oczywistej przypadkowości jego wyników, stanowiącej czynnik stanowczo antypedagogiczny i demoralizujący. Wyszuszczać i wyjaławiając mózg, demoralizując charakter, egzamin nie daje wzamian nic pozytywnego. To też wybitni pedagodzy społeczni, zarówno teoretycy jak praktycy, kategorycznie żądają zniesienia wszelkich egzaminów szkolnych. Wojciech Gór-

ski, który przez czterdzieści kilka lat swego kierownictwa gimnazjum i szkołą realną miał możliwość wszechstronnego zbadania tego problemu w różnych warunkach życia szkolnego, taki sąd wydaje o długim szeregu egzaminów, jakie pragnęła (sic!) jeszcze w roku 1916 zachować komisja wychowawcza przy warszawskiem Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego: „Samowylczenie kategorii tych egzaminów dreszczem mnie przejmuje; czuję się istotnie szczęśliwy, że wiek mój nie pozwoli doczekać na placówce pedagogicznej wprowadzenia w życie tak drakońskiego projektu. Jeżeli mam sen przykry, jeżeli mnie „zmora dusi”, to mi się śni, że zdaję egzamin. Tyle egzaminów przesunęło mi się przed oczami, tylu niekonsekwencyj, omyłek, tylu utrapień i bolesnych przejść byłem świadkiem, że nabrałem nieprzewyciężonego wstrętu do samego wyrazu *egzamin...*”¹⁾). Zdaniem znów Lobsiena, egzaminy zawsze wpływają ujemnie na postępy, zwłaszcza na postępy uczniów najlepszych i złych. Rezultat egzaminów nigdy i w najmniejszym stopniu nie daje właściwego obrazu zdolności, rysując wogóle w barwach zbyt czarnych. „Bądź zatem—powiada James—cierpliwym i współczującym dla tego, kto się licho przedstawia przy egzaminach. W długim egzaminie, który składamy w ciągu całego życia, może on zdobyć palmę pierwszeństwa przed tymi, którzy odpowiadają przytomnie i płynnie, jeśli jego uczucia są głębsze, jego cele wyższe, jego zdolność kombinacyjna mniej banalna i pospolita, a zatem jego cała wytwórczość umysłowa bogatsza”.

Zarzuty powyższe należy zrobić, rzecz jasna, także egzaminom ostatecznym, egzaminom dojrzałości, iako w wysokim stopniu szkodliwym dla zdrowia, zmniejszającym liczbę dni spokojnej, systematycznej pracy w szkole, oraz nie przynoszącym żadnej korzyści pod względem umysłowym. Wilhelm Ostwald żąda zniesienia egzaminów maturalnych, które mianuje plagą

¹⁾ Wojciech Górski. „Myśli o przystosowaniu szkolnictwa polskiego do życia”. Ankieta 1917, str. 33.

szkolną, nonsensem, taranem scholastyki, zabijającym samodzielność myślenia i radość pracy w młodzieży, taranem, który zburzyć należy, ażeby oczyścić atmosferę i otworzyć drogę ku odrodzeniu szkoły społecznej.

W seminarjum nauczycielskiem, zarówno jak w szkołach ogólno-kształcących, ostateczne zniesienie chińskiego systemu nauczania, połączonego z egzaminowaniem, jest rzeczą konieczną. *Dobra szkoła egzaminować swych uczniów nie potrzebuje*, gdyż ich zna, powinna zaś dla prawdziwie owocnej edukacji dążyć do jak najdokładniejszego ich poznania. Odkładanie do egzaminów maturalnych oceny wiedzy i uzdolnień ucznia, jest to wystawianie nauczycielom świadectwa ubóstwa umysłowego, oraz dawanie im votum nieufności. Ani takich nauczycieli, ani takich szkół być nie powinno. Przecież nikt lepiej od rady pedagogicznej nie potrafi ocenić wartości postępów ucznia. kwestja zaś zaufania względem rady pedagogicznej jest sprawą organizacji szkolnictwa i bezwzględnie nie może być rozstrzygana ż pogwałceniem elementarnych zasad wychowawczych i oczywistą szkodą dla ucznia pod względem fizycznym, umysłowym i moralnym. Z tego więc powodu nie wydaje mi się celowym projekt reformy egzaminu dojrzałości, obmyślanego w ten sposób, aby nie pamięć ucznia, lecz jego inteligencja i zdolności umysłowe były badane zapomocą specjalnych prób czy testów, zastosowanych do wieku ucznia i poziomu wymagań. Tego rodzaju badania uzdolnień psychicznych przyniosłyby niezawodnie bardzo cenny materiał dla poznania wieku, młodzieńczego, tak mało dotąd wogóle zbadanego, a także dla umożliwienia racjonalnej decyzji przy obieraniu zawodu, nie *moga jednak pod żadnym pozorem uchodzić za próby egzaminacyjne, od których wyniku ma być uzależniona matura*. Kilka testów, nawet najgenjalniej dobranych, nie może zdecydować o rozwoju psychicznym ucznia, tem bardziej nie może orzec trafniej, niż kilkuletnia obserwacja jego pracy nad rozwiązywaniem wielkiej ilości zagadnień podczas różnorodnych zajęć w szkole. Słowem—*egzaminu maturalne, pod każdą postacią są szkodliwe*

i niedorzeczne i muszą być skasowane. Abiturjent seminarjum nauczycielskiego, zamiast egzaminacyjnego świadectwa dojrzałości, wykazującego postęp w poszczególnych przedmiotach nauki, powinien otrzymać *możliwie ściłą charakterystykę* pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym z zaznaczeniem usposobienia, uzdolnień i zamiłowań, oraz z opinią rady pedagogicznej w sprawie jego przygotowania do spełniania zawodowych obowiązków nauczycielskich. Uważałbym natomiast za rzecz pożyteczną i bardzo pożądaną, zarówno dla uświadomienia drogi, przebytej przez ucznia, jak dla samokontroli szkoły, ażeby abiturjenci seminarjum w ostatnim miesiącu swego pobytu w zakładzie urządzali *wystawę swych prac zarówno indywidualnie, jak zbiorowo, wykonanych w ciągu ich studjów szkolnych.* Przegląd wszystkich prac ucznia przez przeciąg lat kilku systematycznych jego zajęć w seminarjum pozwoli wizytorowi, czy też specjalnej komisji kwalifikacyjnej, a przede wszystkim *szkole i samemu uczniowi* ostatecznie sprecyzować swój sąd i powziąć trafny pogląd na drogę przez niego przebytą, postęp dokonany, sprawność osiągniętą oraz istotę umiłowаний i uzdolnień. W tym celu wystawa musi zgromadzić wszystkie prace ucznia: zeszyty z notatkami i ćwiczeniami domowymi, rysunki techniczne i rysunki odręczne, przedmioty wykonane w warsztatach szkolnych, zbiory przyrodnicze i wszelkie inne, rozprawki i przemowy, wygłoszone w kółkach samokształcenia, spis przestudjowanych książek ze wszystkich dziedzin wiedzy, konspekty lekcji próbnych, wreszcie wszelkie prace samodzielne z zakresu studjów nad umiłowanym przedmiotem.

20. Jako odzwierciedlenie społeczeństwa i przygotowanie do życia, szkoła winna się stać istotnem ogniskiem cywilizacyjnem. Sama nauka obywatelstwa, sam wykład zasad etyki społecznej, nie poparty odpowiednią praktyką w życiu szkolnem, byłby przede wszystkim zwiększeniem tylko balastu dydaktycznego. *Mocne podstawy etycznego i spo-*

tecznego wykształcenia i wyrobienia może stworzyć tylko właściwa organizacja szkoły. Ten organizm społeczny w minjaturze, gdzie stykają się jednostki o różnych ustrojach psychofizycznych, podległych mimo to wspólnym prawom współzycia, regulującym zarówno cele wspólne, jak dążności indywidualne, gdzie niemniej żywo, aniżeli wśród społeczeństwa dorosłych, objawiają się uczucia sympatji i antypatji, współzawodnictwa i współdziałania, ten organizm szkolny może i powinien stać się znakomitą przygotowaniem do życia późniejszego, zawczasu kształcąc w swych wychowankach najważniejsze cnoty społecznego spólzycia. Samą naukę nie może wystarczyć pod względem wychowawczym, nie porusza bowiem, ani też nie może poruszyć szeregu doniosłych zagadnień bardziej indywidualnej natury. Rozwiązanie tych zagadnień szkoła powinna pozostawić możliwie samym uczniom, przychodząc jedynie z pomocą w organizowaniu ich współzycia i współpracy. To, między innymi, miała na myśli Komisja Edukacji Narodowej, gdy pisała w Ustawach: „Nieprzerwanem nauczyciela usiłowaniem być powinno, aby młodź sobie poruczoną wprawiał w zastanawianie się nad rzeczami, myślenie i uważanie przez siebie samych... Są rzeczy i okoliczności, które, otaczając młodego, same przez się uczyć go zdolne są: należy do roztropności nauczyciela, bez wyraźnej okolo nich nauki, umieć tylko skierować umysł i zastanowić przyzwoicie uwagę i zmysły ucznia”. Wychowanie młodzieży do samodzielności, a co za tem idzie do prawdziwej wolności, jest naszym najważniejszym zadaniem. Współczesny niepojęty pęd życia do wolności duchowej, społecznej, kulturalnej i politycznej zrodził w pedagogice hasło „Erziehung zur Freiheit” *wychowanie do wolności i w duchu wolności*. Dla każdego, kto przemyślał to zagadnienie, jest prawdą niewątpliwą, iż wychowanie w duchu wolności możliwe będzie tylko wówczas, gdy zagadnienie posłuszeństwa znajdzie zadowalające rozwiązanie. To zaś zagadnienie karności może być dobrze rozwiązane w seminarjum nauczycielskiem ze względu na poważniejszy wiek młodzieży i możli-

wość przeprowadzenia jednolitego systemu, opartego na racjonalnych zasadach pedagogicznych i głębokiem poszanowaniu jednostki. System ten winien zmierzać do wyrobienia w seminarzystach przekonania, iż zarówno ich wychowanie, jak wykształcenie, słowem—własne ich dobro wymaga podporządkowania swej woli pod przepisy zakładu tak, jak normalny rozwój i postęp materialny i moralny całego społeczeństwa wymaga podporządkowania pragnień i pożądań obywateli pod wspólnie przez nich ustanowione prawa. Dla ukształtowania zaś normalnego biegu życia szkoły prawa i przepisy szkolne nie mogą pomijać woli jej uczniów. Szkoła powinna wszystko uczynić dla zmniejszenia różnicy między rządzonymi a rządzącymi. Ażeby uzdolnić stopniowo młodzież do samowychowania i wychowywania innych, seminarjum musi stanowić naturalną społeczną wspólnotę, której członkowie, świadomi swych praw i obowiązków, żyją samorządnie, mają znaczny zakres samodzielności i wobec tego ponoszą odpowiedzialność za swe czyny. Prawdą jest niezbitą, iż wszelkiego rodzaju dobrowolne związki i stowarzyszenia młodzieży są doskonałym terenem dla rozwoju zdolności i charakteru. Czynny udział w samorządzie szkolnym z jednej strony kształci samodzielność sądu, z drugiej zaś prowadzi do zdobycia wprawy w załatwianiu różnych czynności komunalnych i do wzbudzenia wogóle zainteresowania się życiem społecznym. Dobrze jest zacząć z wczesnym „pocierać jakoby i szlifować własną mózgowicę o cudzą” i właśnie doskonale nadają się do tego celu dyskusje, debaty, odczyty, pogadanki, zebrania i wszelkiego rodzaju wieczorki koleżeńskie. Nie o pustą szermierkę słowną powinno chodzić w tych żywych ogniskach rozwoju młodzieży, lecz o wyrobienie się duchowe, o wprawę w panowaniu nad sobą, o śmiałość i szczerłość wypowiedzania i obrony swych przekonań, o wykształcenie prawości charakteru i tej rzetelności intelektualnej, dla której niema nic świętszego od prawdy, w myśl zdania Trentowskiego¹⁾: „*Twój wychowaniec niechaj niczego na świe-*

¹⁾ Trentowski. Chowanna, I, 388.

cie nie uważa za rzecz z natury swej świętą, wyjąwszy własne i własną ducha swego czynnością drogo zdobyte przekonanie⁷.

Całe życie w seminarjum powinno być przeniknięte i ożywione duchem solidarności społecznej, aby uczniowie stale mieli przed sobą obraz idealnego ustroju społecznego¹). W tym celu trzeba kurs każdy zorganizować jako oddzielną „spółnotę pracy”—ciało zbiorowe z własną konstytucją, samorządem, samopomocą—związaną wspólnymi celami i solidarną koleżeńską odpowiedzialnością. Wszystkie zaś poszczególne spółnoty klasowe mogą się połączyć z czasem w jedną wielką gminę szkolną, ogólną organizację z jej własnym prawodawstwem, pomocą bratnią, samorządem i życiem w kółkach uczniowskich: historycznym, geograficznym, przyrodniczym, literackim, rysunkowym, sportowym i t. p., ze sklepem własnym, kasą oszczędnościowo-zapomogową i koleżeńskim sądem rozjemczym.

Chciałbym tu jednak jak najbardziej stanowczo ostrzec przed wyłącznym prawie u nas spotykanym faktem oktrojowania konstytucji szkolnej i narzucania z góry gotowych już, zapożyczonych skądinąd form samorządu uczniowskiego. Ażeby organizacje te stały się żywotnymi, zabiły życiem mocnym i owocnym, muszą one, przeciwnie, wyrastać z rzeczywistych potrzeb młodzieży i rozwijać się stopniowo dzięki jej samodzielnym wysiłkom i zabiegom. Byłoby próżnem i nawet szkodliwym zadaniem żywcem przeszczepiać najdoskonalsze nawet tego rodzaju organizacje na grunt należycie nieprzygotowany. „Niech wychowawcy sami sobie prawa nadają; ty masz być tylko sejmku tego sekretarzem i praw stróżem” — powiada pięknie Trentowski. Na każdym odrębnym podłożu naturalnem powinny wyrosnąć specyficzne organizacje. Młodzież nasza, zwłaszcza w seminarjach nauczycielskich, posiada ogrom odlegiem dotąd leżących popędów i uzdolnień do organizowania życia zbiorowego.

¹) Por. Hepp. „Die Selbstregierung der Schüler”, 1914, str. 98.

Seminarjum nauczycielskie możnaby łatwiej od innych zakładów szkolnych przekształcić w rzeczywistość piękną *gminę szkolną* z jednego jeszcze powodu: przeciętnie większość uczniów mieszka w ściśle złączonym z zakładem internacie. Ogromnie jednak trudną jest rzeczą ustalenie zasad dodatniego pod względem fizycznym i duchowym pożycia konwiktowego, o czym dobrze wiedzą ci tylko, co sami przez czas dłuższy mieszkali w internacie. Dotychczasowe próby rozwiązania tego zawilego problemu dawały w rzeczywistości przeważnie tylko bardzo ujemne wyniki. Internaty zawsze stanowiły koszary, które deprawowały młodzież, podcinając u korzenia subtelniejsze poczucie moralności i będąc rozsodnikami wszelkich zbrodni płciowych, niwelowały indywidualności, zarażały płytkością duszy, stosowały w sposób karygodnie bezmyślny i zabójczy ten sam strychulec religijno-moralny, natomiast nie uobywatelniały dostatecznie młodzieży dorosłej już lub dorastającej, będącej w stadium nierównowagi i przewrażliwienia i wymagającej pieczy indywidualnej. To też najwybitniejsi pedagodzy, a wśród nich także Hugo Kollątaj i Jan Sniadecki, byli zdeklarowanymi przeciwnikami życia konwiktowego, słusznie zalecając umieszczanie młodzieży nielicznymi grupami po domach prywatnych, przede wszystkim u wychowawców i nauczycieli.

21. Najważniejszym czynnikiem twórczym, zapładniającym życie szkolne, duszą szkoły, z natury rzeczy jest nauczyciel. Za aksjomat można uznać następującą gradację wzrastających w swem znaczeniu czynników wychowawczych: *programy naukowe, pomoce naukowe, metody, nauczyciel*. Żaden program nie pomoże, gdzie stosowana jest zła metoda, a najlepsza metoda na nic się nie przyda, gdy nauczyciel nie stoi na wysokości zadania i nie umie posługiwać się nią umiejętnie. Jak rozwój i postęp nauki zależy przede wszystkim od zdolności uczonego, nie zaś od urządzeń pracowni naukowych, podobnie o znaczeniu i wartości wycho-

wania decydują nie urzędnienia szkolne, pomoce naukowe i programy, lecz duch, jaki wnosi do szkoły nauczyciel, jego zapał, przygotowanie i świadomość celu.

Na żadnym polu działalności społecznej wartość człowieka nie ma takiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim, gdzie zalety umysłu, serca i charakteru są czynnikami decydującymi. Nauczyciel zaś seminarjum musi być nauczycielem niejako w drugiej potędze: z jednej strony pracuje nad wychowaniem i wykształceniem ogólnym młodzieży, z drugiej zaś nad teoretycznym i praktycznym przygotowaniem fachowym przyszłych wychowawców narodu. To trudne, wielkie i odpowiedzialne zadanie każe postawić nauczycielom seminaryjnym bardzo duże wymagania. Dotychczasowy typ nauczyciela, przeciążonego pracą, wyczerpanego umysłowo i fizycznie, często przytem luźnie związanego ze szkołą, powinien zagać raz na zawsze. Piękne tradycje Komisji Edukacji Narodowej muszą być uszanowane, a żądania jej wreszcie zrealizowane. Nauczyciel nie może być gościem w szkole, lecz musi być pedagogiem, panującym przytem nad grupą przedmiotów pokrewnych. Praca w jednym tylko zakładzie naukowym umożliwi poznanie uczniów, zbliżenie się do nich i współpracę z nimi, zdolność zaś nauczania pewnej grupy przedmiotów usunie ciasną, ze stanowiska pedagogicznego szkodliwą specjalizację i rozdrobnienie nauki w duchu pseudo-uniwersyteckim, wprowadzi natomiast więcej ciągłości i jednolitości w rozumieniu metod badania i ogólnym naukowym poglądzie na świat. Praca taka doprowadzi niechybnie do powstania wyższego typu nauczyciela zawodowego. Nauczyciel seminarjum powinien przede wszystkim posiadać to, co, zdaniem Dawida¹⁾, stanowi istotę i tło duszy prawdziwego nauczyciela, mianowicie: potrzebę doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzną prawdziwość, odwagę, moralność, a nadewszystko

1) Władysław Dawid. „O duszy nauczycielstwa”, 1912, str. 18.

miłość dusz ludzkich, miłość dusz młodzieńczych, nad których oświeceniem i udoskonaleniem ma pracować. W tym celu być musi on nie tylko współtwórcą programów nauczania seminaryjnego, lecz *powinien posiadać zupełną swobodę we wcielaniu ich w rzeczywistość*, swobodę w wyborze materiału i metod, zupełną wolność wplatania do wykładów zarówno wypadków powszednich życia szkolnego, jak wszelkich faktów życia społecznego, jakie wogóle uzna za właściwe. Uznanie swych uczniów powinien zdobyć nie tyle przez swą „uczołość”, ile przez umiłowanie swego zawodu, nieklamany zapal do nauki, wysoką kulturę etyczną, prawdziwą kulturę wewnętrzną i zewnętrzną, przez swe zdolności intuicyjne i zalety dydaktyczne. Ożywiony duchem przedsiębiorczości, niech korzysta ze swego wykształcenia zawodowego, jak ze szczęśliwego przywileju, iż może badać i wyjaśniać potrzeby wieku młodzieńczego, służyć tym potrzebom, rozwijać je i zaspokajać. Niech pamięta, iż bynajmniej nie chodzi o produkcję takich nauczycieli ludowych, którzy byłiby zdolni jedynie do przelania swej wiedzy do głów uczniów swoich, lecz że chodzi głównie o takich, co będą zdolni pobudzić swych wychowanków do wydobycia z siebie w produkcyjnej pracy, wykonywanej z zapalem, radością i siłą, pokładów skarbów ukrytych. Ażeby móc zostać rzeczywistym badaczem dusz młodzieńczych, organizatorem i kierownikiem ich pracy, budzicielem sumienia i poczucia moralnego, wychowawcą prawości intelektualnej, surowo karcącym wszelki frazes i błąd, aby się stać prawdziwym obrońcą praw młodzieży, *musi nauczyciel seminarjum sam zachować w czystości swą indywidualność, której kruszyć nie wolno nikomu i pod żadnym pozorem, oraz musi mieć zapewnioną wolność sumienia i zupełną swobodę głoszenia przekonań religijnych, społecznych, politycznych i filozoficznych*. Bez tej swobody, krępowanej jedynie poczuciem wielkiej własnej odpowiedzialności moralnej, nauczyciel seminarjum nie potrafi owocnie pracować z uczniami, rozumnie prowadzić ich do celu, prostować ścieżek, usuwać przeszkód i otwierać przed nimi nowych horyzon-

tów. Byłoby wobec tego utopijskim żądanie, by wychowawcy i nauczyciele seminaryjni jednoczyli się pod wspólnym sztandarem jednolitego poglądu na świat i życie. Żądanie takie byłoby zresztą samoułudą, prowadziłyby zaś w rzeczywistości do hipokryzji i wreszcie do zaniku własnych odrębnych stanowisk, czego świadkami jesteśmy właśnie obecnie. Społeczne, polityczne i religijne ideały nauczycieli są i muszą być z konieczności różne i fakt ten raczej powinien napawać otuchą. Nie wolno nic nikomu narzucać, nie wolno ideałów petryfikować, trzeba w duszach młodzieńczych budzić pragnienie ideału. Ideałem najwyższym, który nauczycielowi zawsze powinien przyświecać w pracy wychowawczej—jest *świętość i nietykalność jaźni ucznia, jego indywidualność*, nad której rozwojem ma czuwać. W tym celu wszelkie postępowanie nauczyciela musi być motywowane i usprawiedliwione. Wymagał tego już Piramowicz nawet w stosunku do uczniów szkół elementarnych. Nie powinno się ani ukrywać, ani wypaczać motywów postępowania z seminarzystami, których swobodnej dyskusji i krytyce motywy te mogą podlegać.

Wszelka dyskusja, wszelka współpraca z uczniami powinna być również nacechowana miłością prawdy i wzajemnem poszanowaniem, które nauczyciel może sobie zdobyć zarówno swym charakterem i wiedzą, jak prawdziwą skromnością. Bez tej skromności nauczyciela i należytego jej zrozumienia przez uczniów, praca w seminarjum nie wyda pożądaných wyników, gdyż ogarnia zbyt rozległe dziedziny i łatwo prowadzić może do nieporozumień. W wypadkach zagadnień trudnych lub istotnie wątpliwych—do celu prowadzić mogą jedynie wspólne poszukiwania nauczyciela z uczniami i tylko „ludzie słabego rozumu, nieszczerzy i nikczemnie pyszni” mogą mieć wstyd, iż czegoś nie umieją.

Współpraca z uczniami tylko wówczas wyda pożądanę owoce, gdy będzie oparta na *dokładnej znajomości ich usposobień i uzdolnień*, znajomości, która pozwoli usunąć uprzedzenia i niechęci, wzbudzić zaś zaufanie we własne siły ucznia. Wyniki

systematycznych badań pedagogicznych, psychologicznych i lekarskich, uzupełnione różnorodnymi spostrzeżeniami, poczynionymi przez nauczycieli i wychowawców (p. tablicę IV), opatrzone ogólną opinią rady pedagogicznej, będą stanowiły nie tylko podstawę do miarodajnego sądu o kandydacie, lecz dadzą zarazem niezmiernie cenny materiał badaczom wieku dziecięcego i pedagogom. Nad rozwojem młodzieży i biegiem życia w seminarjum powinna czuwać *rada główna szkoły*, złożona z dyrektora¹⁾, nauczyciela psychologii i pedagogiki, lekarza-higienisty i wytrawnego pedagoga-praktyka.

Kontakt seminarjum ze społeczeństwem winien być utrzymany zapomocą *wspólnych zebrań gron lub delegacji nauczycielskich z rodzicami uczniów*. Związek zaś i kontakt seminarjów między sobą i z innymi zakładami naukowymi zostanie zachowany dzięki wzajemnym odwiedzinom nauczycieli oraz wzajemnemu hospitowaniu lekcji wzorowych. Trzeba tu jednak, mojem zdaniem, zrobić jedno poważne zastrzeżenie: żadna szkoła nie może zamienić się w publicum tak, by na każdą lekcję wstęp wolny miały osoby, nie należące do składu jej rady pedagogicznej. Lekcje mogą być stale dostępne tylko dla członków rady pedagogicznej i władzy wizytatorskiej. Natomiast byłoby stanowczo rzeczą pożądaną, by każdy nauczyciel miał w ciągu roku szkolnego *kilka godzin lekcji wzorowych*, na które mogliby mieć wolny wstęp rodzice, nauczyciele innych zakładów i wogóle pracujący nad pedagogiką. Obecność bowiem osób postronnych często wpływa ujemnie, działa rozkładowo na bieg normalny zajęć szkolnych, zwłaszcza u tych prawdziwie utalentowanych (jak np. Mieczysław Brzeziński) nauczycieli, którzy czują się jedynie dobrze, gdy są pozostawieni sam na sam z uczniami, w przeciwnym bowiem wypadku dener-

¹⁾ Dyrektor całkowicie musi poświęcić się kierownictwu pedagogicznemu i wychowaniu młodzieży. Sprawy administracyjno-gospodarcze powinny spoczywać w ręku jego pomocnika i zastępcy. Jest to postulat sine qua non wzorowego seminarjum.

wuje ich i niepotrzebnie męczy utrzymywanie siebie i klasy w nienaturalnem, zbyt silnem napięciu władz psychofizycznych.

Wobec tak wielkich wymagań, stawianych nauczycielom seminaryjnym, pełniącym rzeczywiście wysoką misję kulturalno-cywilizacyjną, należy im bezwzględnie zapewnić „prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności”.

Aby jednak nauczyciel, ten najcenniejszy czynnik w organizacji szkolnej, mógł — dzięki wrodzonym talentom i zdobytemu przygotowaniu fachowemu — rozwinąć w seminarjum rzeczywiście owocną działalność wychowawczą, trzeba stworzyć dla niego odpowiedni teren i ułatwić mu trudne z natury rzeczy zadanie. Seminarjum wzorowe musi w tym celu posiadać wszelkie niezbędne pomoce szkolne i wszelkie urządzenia nowoczesne, a więc pracownię przyrodniczą, bibliotekę zawodową, muzeum szkolne, stację meteorologiczną, warsztaty do pracy ręcznej, obszerny ogród, boisko i t. p. Nie chodzi bynajmniej o pyszne gmachy szkolne na wzór pałaców szkolnych w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej; potrzebne są odpowiednio budowane i urządzone oraz racjonalnie zaopatrzone szkoły, w których *duch polski dużo zaważy. Seminarja nauczycielskie muszą być wzorowe, albo zniknąć zupełnie.*

Nauczycieli szkół powszechnych trzeba za wszelką cenę dźwignąć na wyższy poziom duchowy, przyszłość bowiem narodu zależy przede wszystkim od tych, którzy wychowują szerokie masy społeczne. *Demokratyzacja, nie oparta na wysokim stopniu oświaty, jest rzeczą niebezpieczną.* Dowodzi tego obecna epoka, gdy gwałtownemu rozlaniu się prądów demokratycznych towarzyszy zastraszający upadek zasad etycznych i poczucia obowiązków obywatelskich. Dziś cała kultura ludzka jest zagrożona. Poprawa stosunków moralno-społecznych

zależna jest od pogłębienia wykształcenia oraz rozbudzenia i ugruntowania w młodzieży prawości ducha.

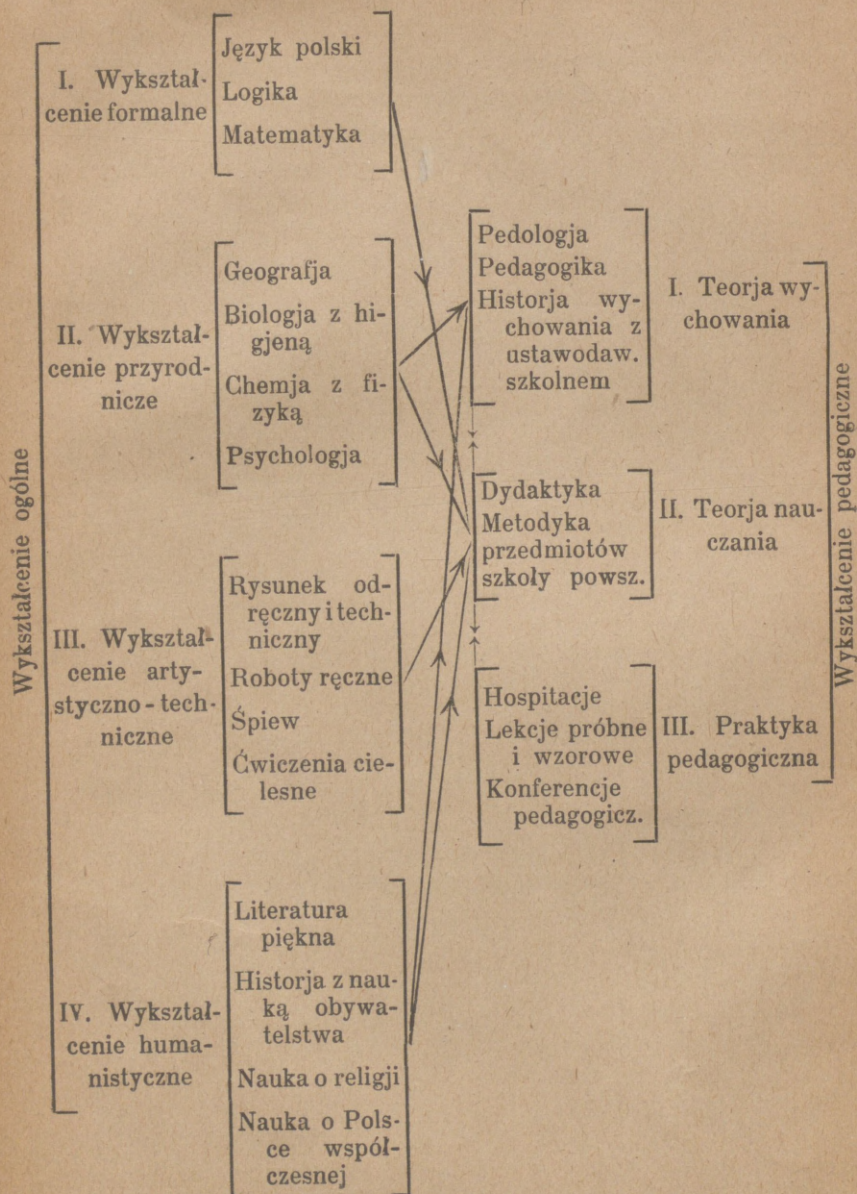
Polska, położona w krainie przejściowej, tragicznie wciśnięta między dwie odwieczne wrogie potęgi: Rosję i Niemcy, powinna gorliwie i wytrwale zaszczeplać w duszach swych obywateli obok zamiłowania do wolności zasady prawdziwej oświaty i prawdziwej kultury.

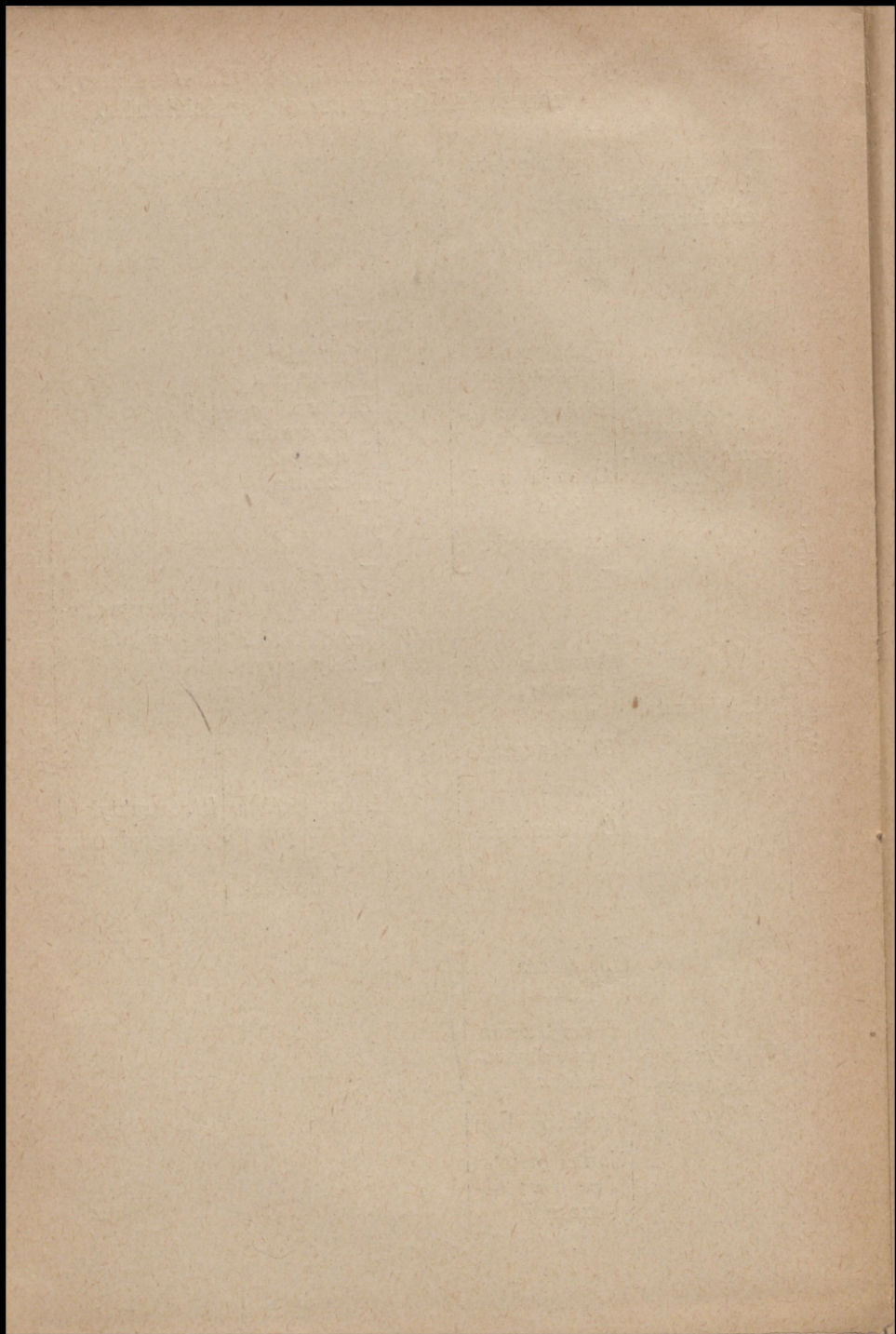
Gdy temi zaletami naprawdę zabłyśnie i nakształt magnesu przyciągnie ku sobie sąsiednie bratnie plemiona, od XV wieku będące w orbicie przemożnych jej wpływów — wówczas, pomimo wszystkich wrogich mocy, nie zginie.

TREŚĆ.

Przedmowa	5
I. Problematyka wychowania w Rzeczypospolitej Polskiej	7
1. Charakter i oświata narodu. 2. Szkoła powszechna i jej nauczycielę.	
II. Zadania wzorowych seminarjów nauczycielskich	25
3. Przygotowanie fachowe. 4. Rozwój psychofizyczny. 5. Kształcenie charakteru. 6. Wykształcenie ogólne i filozoficzne. 7. Wychowanie i wykształcenie moralno-społeczne.	
III. Organizacja nauczania i wychowania we wzorowych seminarjach nauczycielskich	45
8. Seminarjum z kursem nauk sześcioletnim. 9. System przedmiotów nauczania. 10. O naukach formalnych. 11. O naukach przyrodniczych. 12. O umiejętnościach artystyczno-technicznych. 13. O naukach humanistycznych. 14. Przedmioty nieobowiązkowe. 15. Studium specjalne. 16. Grupa nauk pedagogicznych. 17. Rozkład godzin i materiału dydaktycznego. 18. Metoda nauczania. Szkoła pracy. 19. Egzaminy. 20. Gmina szkolna. 21. Nauczyciel seminarjum.	
Zakończenie	120

TABLICA I. System nauk i zajęć obowiązkowych w seminarjum nauczycielskiem z kursem sześcioletnim.





TABLICA II.

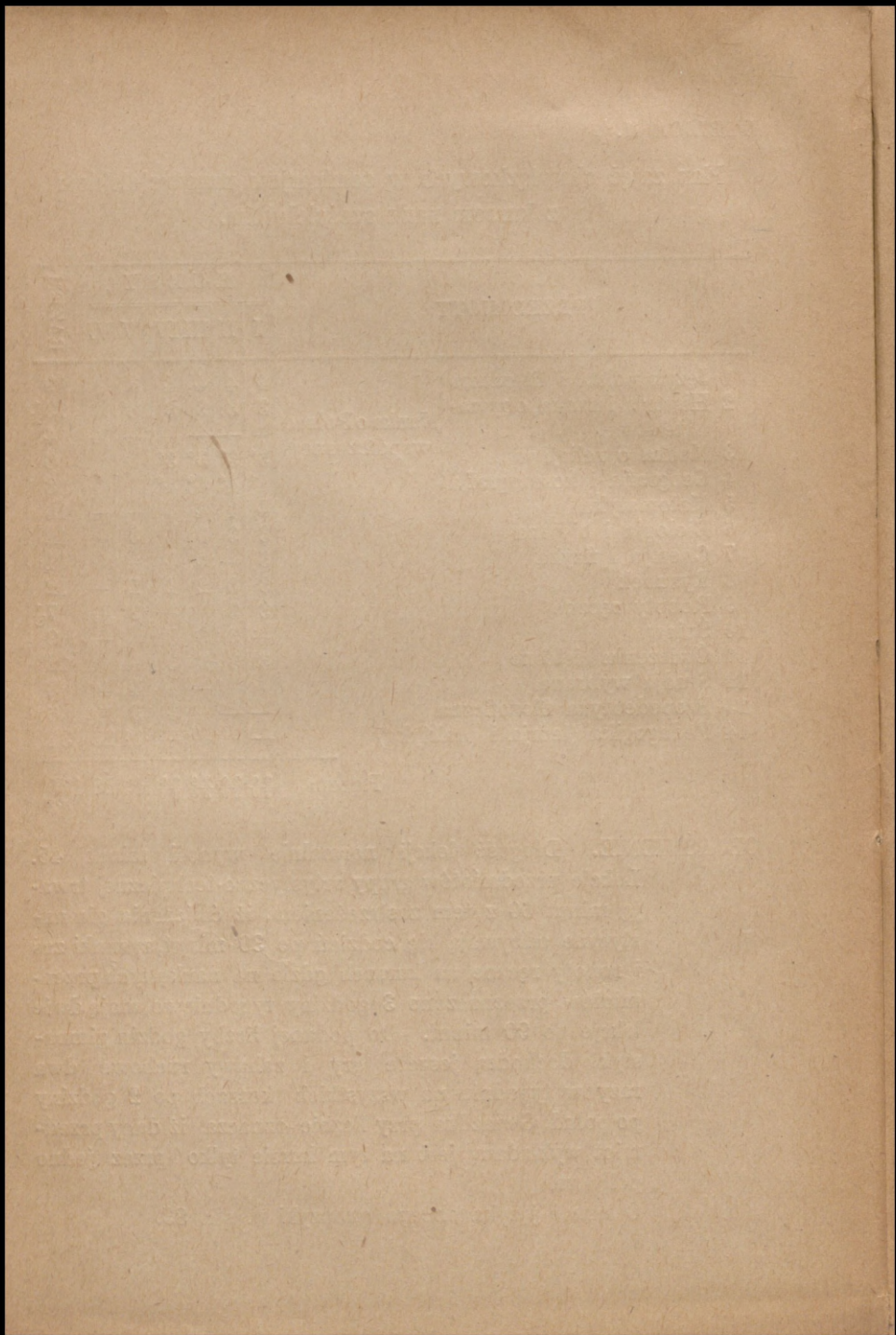
Plan zajęć obowiązkowych w seminarjum nauczycielskiem
z kursem nauk sześcioletnim.

PRZEDMIOTY		KURSY						RAZEM
		I	II	III	IV	V	VI	
1	Język polski i literatura	4	4	4	4	3		19
2	Historja i nauka obywatelstwa	3	3	3	3	3*		13½
		} Nauka o Polsce współczesnej						
3	Nauka o religji	3*	3*	3*	3*	—	4	6
4	Geografja i kosmografja	4*	4*	4*	4*	—		8
5	Matematyka	4	4	4	4	—	—	16
6	Biologja i higjena	3	3	3	—	3	—	12
7	Chemja i fizyka	3	—	4	4	—	—	11
8	Rysunek	3	3	2	2	2	—	12
9	Roboty ręczne	3	3	—	—	3*	—	7½
10	Śpiew	—	3	3	3	—	—	9
11	Ćwiczenia cielesne	3	3	3	3	—	—	12
12	Studja wybrane	—	—	—	—	4	4	8
13	Propedeutyka filozoficzna	—	—	—	3	3	—	6
14	Pedagogika (teorja i praktyka)	—	—	—	—	11	20	31
Razem		30	30	30	30	29	28	175

OBJAŚNIENIE. Długość lekcji normalnie wynosi minut 45.

Lekcje przedmiotów grupy artystyczno-technicznej trwają minut 60 z tem zastrzeżeniem, iż ćwiczenia gimnastyczne odbywają się codzień po 30 minut, rysunki zaś i roboty ręczne na kursach, gdzie na naukę tych przedmiotów przeznaczono 3 godziny tygodniowo, mają dwie lekcje po 90 minut. Do podanej liczby godzin gimnastyki dochodzą jeszcze gry i zabawy ruchowe dwa razy w tygodniu na wszystkich kursach po 2 godziny po połud. Gwiazdka przy liczbie oznacza, iż dany przedmiot wykładany jest na tym kursie tylko przez jedno półrocze.

O nauce języka obcego i muzyki p. str. 83.

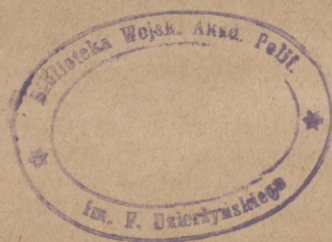


		Przedmioty ulubione
		Przedmioty nastęrczające trudności
		Lekcje dodatkowe
		Spędzanie wolnego czasu
		Stosunek do upatrzonego zawodu
		Postępy w naukach
		Porządek
		Zachowanie się
		Pilność
		Ilość opuszczonych lekcyj
		Spostrzegawczość
		Uwaga
		Pamięć
		Wyobraźnia
		Inteligencja
		Zdolność do pracy
		Typ pracy intelektualnej
		Temperament
		Charakter, wola
		Zdolności i zalety specjalne
		Osobliwości (idjosynkrazje) duchowe
		Wady

II. ROZWÓJ PSYCHICZNY I STAN WYCHOWANIA

Kursy	Język polski i literatura	Historja i nauka obywatelstwa	Nauka o religji	Geografja i kosmografja	Matematyka	Biologja i higjena	Chemja i fizyka	Rysunek	Roboty ręczne	Śpiew	Ćwiczenia cielesne	Studja wybrane	Propedeutyka filozoficzna	Pedagogika
I	4 gramatyka systematyczna, lektura „Pana Tadeusza” i Homera, rozbiór stylistyczny, ćwiczenia piśmienne	3 kultura pierwotna, dzieje Grecji i Rzymu	3* dzieje religji	4* geografja fizyczna (geologja), znajomość mapy, przegląd pozaeuropejskich części świata	4 arytmetyka systematyczna, początki algebry i planimetrii, kreślenie geometryczne	3 wiadomości wstępne z higieny; botanika	3 chemja nieorganiczna i organiczna z elementami mineralogji	3 rysowanie i malowanie przedmiotów natury martwej; wiadomości z estetyki	3 modelowanie i roboty w kartonie (na podstawie rysunku)	—	3 ćwiczenia systemem Linga oprócz trzech godzin gimnastyki dwa razy w tygodniu gry ruchowe	—	—	—
II	4 lektura arcydzieł literatury polskiej i powszechnej, dostosowana do wieku, rozwoju i zainteresowań uczniów; ćwiczenia piśmienne	3 historja średniowieczna powszechna i Polski do Reformacji	3* dzieje religji	4* Europa (ze szczególnym uwzględnieniem krajów, graniczących z Polską)	4 dokończenie arytmetyki i planimetrii, algebra (c. d.), kreślenie geometryczne	3 zoologja	—	3 rysowanie i malowanie przedmiotów natury żywej; wiadomości z estetyki	3 lekka stolarka (na podstawie rysunku technicznego)	3 Solfeggio dwu i trzygłosowe, dyktando, teoria: gamy, pojęcie o harmonji i polifonji, pieśni	3 podobnież	—	—	—
III	4 podobnież	3 historja Polski na tle historji powszechnej do Wielkiej Rewolucji Francuskiej	3* etyka chrześcijańska	4* ziemie polskie	4 dokończenie algebry, stereometria, kreślenie geometryczne	3 anatomja i fizjologja człowieka; elementy antropologii	4 zasadnicze pojęcia fizyczne: hydrostatyka aerostatyka, termika, akustyka i optyka	2 podobnież	3 dobrowolne zajęcia w pracowni w godzinach popołudniowych	3 Solfeggio cztergłosowe i wielogłosowe, odpowiednia teoria, chór	3 podobnież	—	—	—
IV	4 podobnież	3 historja powszechna do pokoju wersalskiego 1919 r. i dzieje walki narodu polskiego o niepodległość	3* psychologja religji	4* elementy meteorologji, geastronomja i kosmografja	4 teoria funkcji trygonometrycznych, rozwiązywanie trójkątów, matematyka stosowana	—	4 mechanika, magnetyzm, elektryczność statyczna i dynamiczna	2 studja z natury; postać i głowa ludzka; wiadomości z estetyki	3 podobnież	3 podobnież, wiadomości z historji muzyki	3 podobnież	—	3 psychologja wieku młodzieńczego i psychologja ogólna	—
V	3 historyczno-porównawcza gramatyka języka polskiego; mowa ludu polskiego; czytanie arcydzieł literatury współczesnej, obrazującej życie ludu	3* nauka obywatelstwa	—	—	—	3 higjena osobnicza, społeczna i pedagogiczna; ratownictwo	—	2 rysunek artystyczny	3* słój pedagogiczny	—	3 dwa razy w tygodniu gry ruchowe	4 studja specjalne nad wybranymi problemami z zakresu jednej z pięciu grup nauk: językowo-literackiej, historyczno-społecznej, przyrodniczo-geograficznej, fizyko-chemicznej lub matematycznej	3 logika formalna i materialna; czytanie klasyków filozofji	11 pedagogja i pedagogika (4); metodyka nauczania i metodyka matematyki, przyrody i geografji (4); konferencje pedagogiczne (na podstawie sprawozdań z hospitacji) (3)
VI	—	4 Polska współczesna: warunki materialne i kultura duchowa narodu w zestawieniu z kulturą Zachodu i Wschodu (analiza najważniejszych zagadnień na podstawie referatów, pisanych przez uczniów)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4 podobnież	—	20 literatura dla dzieci i młodzieży (4*); dydaktyka ogólna (4*); metodyka nauczania przedmiotów humanistycznych (4); historja wychowania, oparta na lekturze klasyków pedagogicznych (4); lekcje próbne i wzorowe (5); konferencje pedagogiczne (3).

Objaśnienie: Liczby oznaczają ilość godzin lekcji w tygodniu. Gwiazdka przy liczbie oznacza, iż dany przedmiot wykładany jest na tym kursie tylko przez jedno półrocz.



WY
KSIE
DLA



718761
11

Borou

Państwowego.		20
<i>Ciembronicwicz J.</i>	O roli i zadaniach nauczyciela ludowego poza szkołą. Wyd. II.	1 80
<i>Dobrowolski St.</i>	Nauczyciel ludowy, jako główny czynnik rozwoju szkolnictwa.	2 50
<i>Gażyńska J.</i>	Obrazy i myśli z praktyki wychowawcy.	5 —
<i>Gąsiorowska N.</i>	Historja Polski porzobiorowej Książka dla nauczycieli.	11 —
<i>Głuchowska W.</i>	O Szkole Krzemienieckiej.	2 —
<i>Janik M. dr.</i>	Dzieje szkolnictwa polskiego z rzutem oka na jego przyszłość.	7 —
<i>Lhotzky H.</i>	Poznaj duszę dziecka twego. Kształcenie fizycznej i duchowej strony dziecka.	18 —
<i>Moszczeńska I.</i>	Szkolnictwo polskie wobec nowych zadań.	11 —
<i>Oderfeldowa C.</i>	Metodyka rachunku element.	8 —
<i>Oraczewski Cz. Ks.</i>	Jak się uczyć? Metodyka pracy umysłowej. Wyd. II.	10 —
—	Rozwój charakteru. Wyd. III.	16 —
<i>Osterloff W.</i>	Wychowanie powszechnie.	1 40
<i>Payot J.</i>	Urabianie charakteru podstawą moralności. Z franc. „Moralność w szkole“ przeł. M. Arct-Golezewska. w opr.	15 —
<i>Pęczalski M.</i>	Ogólne zadania i metody szkoły elementarnej.	2 40
<i>Spasowski Wł.</i>	Wykład pedagogiki w seminariach nauczycielskich. Zadania. — Przyczy- ny. — Realizacja	3 —
<i>Zarzecki L.</i>	Charakter jako cel wychowania.	10 —
—	Nauczanie matematyki początkowej. Cz. I. Liczba całkowita. Wyd. III.	10 —
—	— Cz. II. Nauka o liczbie wymiernej. Wyd. III.	10 —
—	— Cz. III. Nauczanie geometrii początkowej. Wyd. III.	11 —