



Grey Scale #13



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



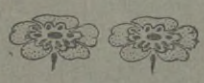
*Mrs. Kowalska*

E. Demolins.

# NOWE WYCHOWANIE

Przełożył z francuskiego

J. WŁ. DAWID.



WARSZAWA.

Nakładem Księgarni E. Wende i S-ki  
KRAKOWSKIE-PRZEDMIEŚCIE 9.

1900.



Inches 1 2 3 4 5 6 7 8

Centimetres 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19

Blue Cyan Green Yellow Red Magenta White 3/Color Black

Colour Chart #13



*Mrs. Karłowicz*

E. Demolins.

# NOWE WYCHOWANIE

Przełożył z francuskiego

J. WŁ. DAWID.

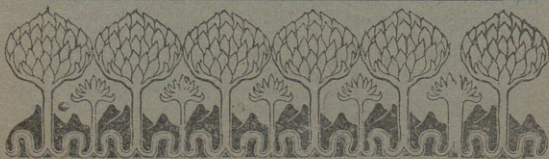


WARSZAWA.

Nakładem Księgarni E. Wende i S-ki

KRAKOWSKIE-PRZEDMIEŚCIE 9.

1900.



NOWE WYCHOWANIE.

KSIĘGOZBIÓR  
STAREYCKI  
HR. KRASIŃSKI

---

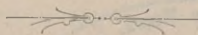
Druk P. Laskauera i W. Babickiego. Warszawa. Ś-o Krzyska 11.

F. Demplins.

# Nowe wychowanie

*przełożył z francuskiego*

J. Wł. Dawid.



WARSZAWA

Nakładem Księgarni E. Wende i S-ki

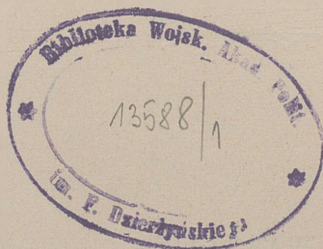
Krakowskie-Przedmieście Nr. 9.

1900.

KSIEGOZBIÓR  
STAŁYCKI  
MR. KRASICKI

37'

Дозволено Цензурою.  
Варшава, 6 Сентября 1899 года.



## PRZEDMOWA TŁÓMACZA.

---

Książka, którą w przekładzie dajemy polskiemu czytelnikowi, nie jest ani podręcznikiem, ani naukowym traktatem pedagogiki. A nawet, jak wyraża się o niej autor, nie tyle jest książką, ile raczej czynem — czynem propagandy i reformy.

Mniej lub więcej żywe niezadowolenie z obecnego stanu wychowania i szkolnictwa jest powszechnym objawem w społeczeństwach dzisiejszych, jak świadczą o tem liczne głosy krytyki i domagania się reform. Ale gdy jedni środki zaradcze widzą w powolnem i stopniowem ulepszeniu tego, co istnieje, w usuwaniu pojedynczych braków, w ustalaniu teoretycznych podstaw wychowania, w umiejętnem badaniu natury dziecka i praw jego rozwoju, wogóle w uprzedniem pogłębieniu samej nauki wychowania, — inni domagają się natychmiastowej i do rdzenia

sięgającej reformy obecnego systemu, reformy, którą oprzećby chcieli już to na teoretycznych idealnych zasadach, już to na wzorach, historycznie co do wartości swej wypróbowanych.

Dla Demolins'a wzorem takim jest szkoła angielska, książka jego wzór ten kreśli, i urzędywistnieniu jego na kontynencie — drogę chce utorować.

Możnaby podnieść zarzuty, czy wzór, jaki widzi autor przed sobą, istotnie jest tak doskonałym, jak mu się przedstawia; powtóre — i przedewszystkiem — czy szkoła samorodnie wyrosła na tle rasowych, politycznych i społecznych stosunków Anglii, mogłaby być z powodzeniem przeszczepiona na grunt francuski, lub jakikolwiek inny.

Zarzuty to, które dałyby się poważnie uzasadniać.

Niemniej jednak uznać trzeba, że angielski system wychowania wytworzył w sobie pierwiastki w wysokim stopniu dodatnie, a przytem dość ogólne, ażeby się dały przyjąć i naśladować niezależnie od stopnia szerokości geograficznej.

Takimi pierwiastkami, które jako ogólnoludzki dorobek, wejść mogłyby i powinny w system wychowania powszechnego, wydaje się nam:

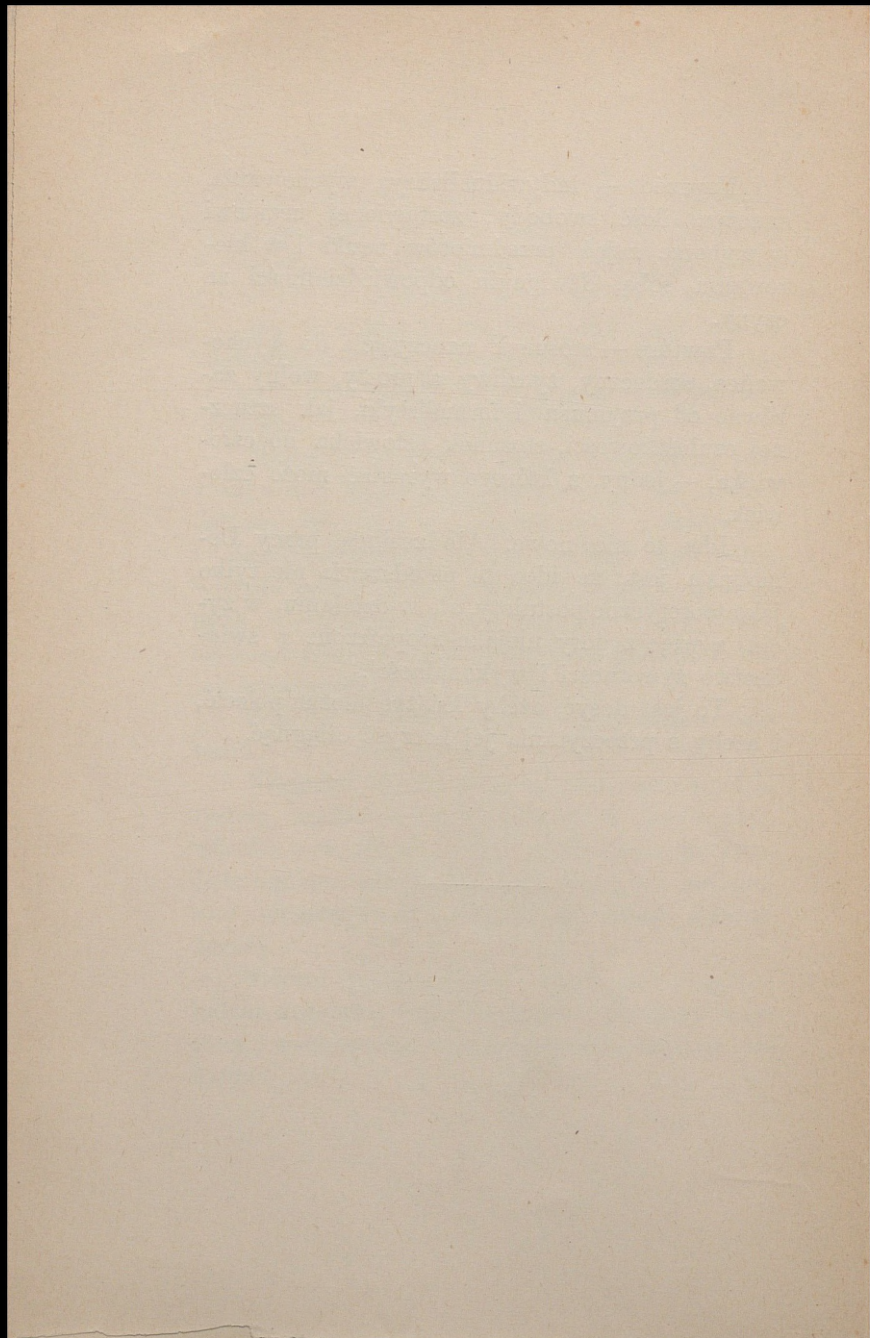
Naprzód — indywidualizacya wychowania, znaczna ilość swobody, zostawionej uczniowi w wyborze zajęć, przedmiotów nauki i w kierowaniu sobą, dźwiganiu odpowiedzialności za czyny.

Powtóre --- stosunek nauczyciela do wychowawca, serdeczny, życzliwy a prosty, wolny zarówno od przymusu i formalistyki, jak sztucznej czułościowości, stosunek człowieka do człowieka, — jedny, z którego wyrastać może człowiek.

Idee to nie nowe. Ale zasługą pracy Demolins'a jest, że idee te przedstawia nie tylko jako teoretyczne postulaty, ale w działaniu, w życiu, a więc z góry niejako zaopatrzone w świadectwo żywotności i wykonalności.

To jest dosyć, ażeby książkę można polecić, i ażeby z przeczytania jej korzyść osiągnąć.

---



## ROZDZIAŁ I.

---

### Zwrot w opinii publicznej domagający się reformy szkolnictwa.

Zwrot ten mogłem sam stwierdzić bezpośrednio. Wyraził się on dla mnie przedewszystkiem w mnóstwie listów, jakie otrzymałem po wyjściu ostatniej mej książki<sup>1)</sup>. Jest to jeden głos:

„Tak, po tysiąc razy masz pan słusność, trzeba zreformować nauczanie i wychowanie. Wszyscy pójdą za tym, kto wskaże nową drogę. Ale tymczasem, co robić? Czy mamy synów naszych wysłać do Anglii? To zadaleko. Czy jest we Francyi szkoła takiego typu, jaki pan opisujesz?“

---

<sup>1)</sup> *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* (Przekład polski, Warszawa, 1898. Nakład «Niwy»).

I.

Przytoczę kilka wyjątków z listów, ażeby dać poznać ich ogólny nastrój.

Jedna z matek, zamieszkała w Saint-Cyr, tak pisze o trudnościach, z jakimi się spotyka:

„...Mam trzech synów, którym dużo czasu poświęcam, ale ze smutkiem przekonywam się że wychowanie, jakie otrzymują w gimnazyum, najzupełniej rozmija się z moimi poglądami. Dziecko, pochłonięte przedmiotami oderwanymi, niema wcale czasu lub bardzo mało na to, co ma związek z życiem praktycznem. Wskutek przeciążenia nie znajduje też czasu na rozrywki, sport, któreby je wzmacniały fizycznie. Wobec tego niezmiernie mnie interesuje ruch, zmierzający do reformy szkolnictwa.

„Cierpię patrząc na mego syna starszego, dwunastoletniego chłopca, jest on zupełnym „gapą“ (przepraszam za wyrażenie), nie umie oddać mi najmniejszej przysługi praktycznej, brak mu inicjatywy i woli. Oskarżałam o to szkołę, ale po przeczytaniu pańskiej książki przychodzę do wniosku, że winę samej sobie przypisać powinnam.

„Ile razy, ja i mąż, mówić mamy o czemś poważnem, o interesach, zawsze czekamy, aż wyjdą dzieci, a jeśli przypadkiem spróbują wnie-

szać się do spraw naszych, zapytają o coś, natychmiast przywołujemy je do porządku: — To was nie obchodzi. — Zajmij się tem, co masz zadane. — Dzieci to nie dotyczy. — Przestań gadać! i t. p.

„Staralam się synom moim wpoić taką zasadę: Dzieci wogólności są nudne, powinny więc tak się zachowywać, zwłaszcza gdy są u obcych, ażeby najmniej na nie zwracano uwagi. W nagrodę moich usiłowań od jednego ze znajomych usłyszałam zdanie: „Ah, jak Pani dzieci są dobrze wychowane!!“

„W kilku słowach pokazałeś mi Pan, że może jestem na fałszywej drodze, przypomniałeś mi zdanie, które kiedyś wyczytałam: „Im wcześniej dziecko traktować będziemy jako człowieka, tem wcześniej stanie się człowiekiem“.

„Wogóle zgadzam się z Panem, że kobiety francuskie stanowią wielką przeszkodę dla rozpowszechnienia się idei, które pan głosisz wraz z p. Bonvalot, i że córki nasze nie są to wcale żony dla kolonistów-pionierów... Kobieta dwudziestego stulecia, jak ją sobie w ideale przedstawiam, będzie zarazem przyjaciółką, spółniczką i towarzyszką męża.

„Dla dzieci swych powinna być nietylko matką, którą szanują, ale i powiernicą, która dostatecznie poznała życie, nie dlatego, ażeby ze wszystkim się godzić, ale żeby wszystko

zrozumieć. Dziś nie może być dla nas ideałem matrona rzymska, o której mawiano: „W domu siedziała, len przędła“.

Pewien oficer marynarki z Brestu przysłał mi długi list, w którym ubolewa nad wychowaniem zbyt teoretycznym, jakie odebrał, i na którym nie mało cierpi:

„...Z wielkiem zadowoleniem przeczytałem pańskie książki, rozjaśniły mi one wiele pojęć, które niewyraźnie tkwiły w mej głowie...

„Pozwól Pan, że powiem o sobie słów parę. Noszę na sobie piętno wielkiego internatu — szkoły Politechnicznej, i „służby wojskowej“... Przy wstąpieniu do marynarki przekonałem się, że nie umiem *widzieć*, że rzeczywistość dla mnie nie istnieje. Odtąd zrobiłem postępy, ażeby je przyspieszyć, rysowałem nawet przedmioty. Wogóle jednak i teraz szczegóły praktyczne nudzą mię i często wcale ich nieodróżniam... Ileż to razy marzyłem o ludziach, jakimi są kierownicy szkół, które Pan opisałeś, ludziach, którzy umieją wyrabiać wolę, siłę ciała i duszy!..“

Nasz system wychowawczy nietylko nie kształci człowieka pod względem fizycznym i moralnym, ale u niektórych natur wywołuje reakcyę. Nie mogą one nagiąć się do klasztornej, krępującej, mniej lub więcej wojskowej reguły, która przytłumia indywidualność, zamiast pobudzać ją do wyrażenia się. Taki wypadek znaj-

duję w liście jednego z wielkich przemysłowców paryskich:

„...Po przeczytaniu pańskiej książki mam nadzieję, że znajdę u Pana radę, której naprózno szukam u wielu wybitnych nawet przedstawicieli naszego szkolnictwa.

„Mam 11-letniego syna, który od sześciu lat uczęszcza do liceum. Jakkolwiek bardzo zdolny, wcale się w nauce nie odznacza, i sprawowanie jego wiele pozostawia do życzenia. Pobyt w wielkim internacie wydał opłakane rezultaty. W olbrzymich tych zbiorowiskach jednostka znika, i ani największy dozór, ani jakiegokolwiek środki szczególne nie są w stanie korzystnie oddziaływać na natury bardziej odporne. Chciałbym więc syna mego wysłać do jednej z tych szkół, jakie opisałeś Pan w swej książce, a które, jak sądzę, zupełnie odpowiadają naturze mego dziecka...“

Ale dosyć tych wyjątków, gdyż wystarczą one do celu, o który mi idzie.

## II.

Ruch opinii, o którym wspomniałem, wyraził się i bardziej ogólnymi objawami, zasługującymi również na zaznaczenie.

Mam tu mianowicie na myśli mowy przy rozdawaniu nagród, wygłaszane w poprzednim i ostatnim roku szkolnym. Przedstawiciele obecnego nauczania mimowoli dali wyraz troskom zajmującym dziś umysły. Fakt ten w swoim czasie stwierdził „Temps“ w artykule p. t. *Męskie upomnienia*.

„Przeczytałem, pisze autor, tekst przemówień przy rozdawaniu nagród, i co mnie uderzyło, to nieoczekiwana zgodność wszystkich wybitniejszych mówców, którzy dają młodzieży mniej więcej jednakowe rady. Nie są to, jak było niedawno, wytworne rozprawy na temat wykształcenia klasycznego, metod, egzaminów, ani subtelne analizy pojęć moralnych; wszyscy prawie przemawiają jak ludzie czynu, sławią męskie cnoty, ducha inicjatywy, nawet ducha śmiałości i walki.

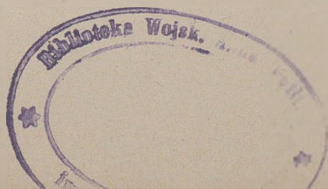
„Tak np. René Millet, nasz rezydent w Tunisie, z zadowoleniem podnosi rozwój ćwiczeń fizycznych i zmiany tego potwornego systemu wychowawczego, który polega „na wyłącznym kształceniu umysłu dziecka“. Tak p. Buisson wygłasza pochwałę woli indywidualnej, wykazuje konieczność kształcenia przede wszystkim człowieka w najsilniejszym znaczeniu tego słowa. Tak p. Hattat, radca municypalny w Paryżu, potępia teorię „państwa, które opiekuje się jednostką“, i nawołuje młodzież, ażeby miała się

przedsięwzięć wolnych, nawet awanturniczych. Tak wielu innych otwiera przed młodzieńczą wyobraźnią niezmiernie widnokreśli naszych posiadłości kolonialnych, kreśli obrazy szerokiego i niezależnego życia, jakie każdy może sobie tam stworzyć, przyczyniając się jednocześnie do wzrostu potęgi, wielkości i sławy kraju macierzystego.

„Tak więc objawia się reakcja, skłonni jesteśmy patrzeć na rzeczy z punktu widzenia Anglików... Ruch ten musi radować serca patriotów... Męskie te słowa witamy z radością, widząc w nich zapowiedź, obietnicę i nadzieję“.

Z przemówień, w których, o ile wiemy, nuta ta brzmiała, przytoczymy słowa p. Petit de Julleville:

„Ażeby lepiej wspomagać słabych, naprzód musicie sami być silnymi. Miejmy odwagę powiedzieć, że jest solidarność dwojaka: prawdziwa i fałszywa, dobra i zła. Pierwsza polega na tem, ażeby czynić jaknajwięcej dla innych, jest to solidarność znakomita, i stosujcie ją o ile możecie. Druga zasadza się na tem, że czekamy, iżby inni czynili wszystko za nas; solidarność ta nie jest warta, jakkolwiek ma także swych apostołów i chwalców. Strzeżcie się jej. A co do was, liccie przede wszystkim na siebie, na własną energię, własną wolę, wytrwałość, konsekwencję. Starajcie się umieć chcieć...“



W roku ostatnim nuta ta zabrzmiała jeszcze głośniej już to w domaganiu się reform wychowania w duchu bardziej nowoczesnym, już to w szczególnym nacisku, jaki kładziono na kształcenie inicjatywy, woli, indywidualnej energii.

Ale głos najświetniejszy, jaki się w tym duchu odezwał, był to niewątpliwie głos Julesa Lemaître'a. Naprzód w szeregu artykułów w „Figarze“, następnie w słynnym odczycie w Sorbonie, wobec blisko czterech tysięcy słuchaczy z równą dozą ironii, jak zdrowego rozsądku i siły, wniósł on oskarżenie przeciwko dzisiejszemu wychowaniu, i w konkluzji jako program dla nowej szkoły wskazał program szkół angielskich, o których mówić będziemy.

Pomiędzy słuchaczami Lemaître'a w Sorbonie znajdował się kolega jego z Akademii, E. Lavissee, jedna z najbardziej wpływowych osobistości Uniwersytetu.

Niejednokrotnie już zabierał on głos z żądaniem reformy wychowania w tymże duchu. Ostatnio zaś w „Temps“ ogłosił artykuł, w którym wyraźniej jeszcze autorytetem swym popiera sprawę nowej szkoły.

„...Dzisiejsza metoda wychowania, mówi, nie odpowiada potrzebom naszego czasu. Jest w niej zbyt wiele przeżytków z przeszłości. Pomimo dokonanych zmian na lepsze, pomimo wy-

powiadania pięknych życzeń, zawsze jeszcze traktujemy ucznia jak opodatowanego, od którego wymaga się pewnej sumy, nie mówiąc dlaczego, albo jak podsądnego, który pod zarzutem włóczęgostwa i zakłócania porządku publicznego, zostaje skazany na karę robót przymusowych i zamknięcia. Ale nie umiemy w nim wychować człowieka wolnego.

„Wychowanie, po tylu rewolucjach, które świat przeobraziły, jest dziś mniej więcej takim samym, jakim było niegdyś...”

„Wychowanie nowe powinnyby ucznia, który jest dziś zbyt biernym, pobudzić do czynności umysłowej. W całym postępowaniu powinnyby mu zostawić pewien zakres swobody, który zwiększałby się w miarę jakby rósł sam uczeń. Jest to przeciwnem naturze, ażeby ucznia filozofa, któremu puszczają się już wąsy, dręczyć dozorem, tak prawie jak malca z najniższej klasy, który zaledwie przebył okres drugiego ząbkowania.

„Słowem, wychowanie nowe przyjęłoby sobie za cel dostarczać społeczeństwu nowoczesnemu ludzi, jakich to społeczeństwo potrzebuje—mianowicie zdolnych działać samoistnie, tak jak stare wychowanie dostarczało staremu społeczeństwu ludzi wdrożonych do posłuszeństwa.

„Jeżeli uczeń „nowoczesny“, realista, który nie uczył się łaciny i greki, wejść ma w życie na-

dziany niestrawionemi kawałkami encyklopedyi, może nie „przeciążony“ — bo z wyjątkiem egzaminów do wielkich wyższych Instytutów właściwego przeciążenia niema — ale w każdym razie z umysłem zblazowanym, zniechęconym i omdlałym, moralnie nie wyrobiony, ponieważ nie nauczył się ulegać regule, dobrowolnie przyjętej, — uczeń taki nie interesuje mię zgoła. Nie interesuje mię zaś, ponieważ go już znam, i znajomość to stara.

„Domagają się dla niego dostępu do wyższych zakładów naukowych, które dotąd były dlań zamknięte, i nie widzę żadnej rozsądnej przyczyny, ażeby niedopuszczać go do studyów prawnych i lekarskich. Jestem za równouprawieniem patentów klasycznych i realnych. Ale jeżeli nowoczesny realista tyleż wart, co klasyk, to pięknego dokonaliśmy postępu! Przechodząc ze szkoły średniej do uniwersytetu, realista podobnie jak koledzy jego klasycy, przechodzi z systemu, opartego na nieustającym dozorze, przymusie i uległości do niczem nieskrępowanej wolności; nie potrafi poddać żadnej regule ani swego życia moralnego ani umysłowego. Wolność stanie się dla niego samowolą, zwykłym objawem tej wolności będą awantury wyprawiane profesorom, a z drugiej strony, nawykły do bezczynności, zawsze bierny, niczego nie ciekawy, niczem się nie interesujący — w dalszym

ciągu będzie odrabiał zadania i uczył się lekcji do egzaminu.

„Jeśli nie wstąpi do uniwersytetu, to wedle wszelkiego prawdopodobieństwa poszuka sobie jakiegoś spokojnego zajęcia. Ucznia współczesnego — realistę zarówno jak klasyka — jakaś siła nieprzeparta ciągnie od stolika szkolnego do stolika w biurze: ideałem jego jest całe życie odrabiać zadania. Szkoła dzisiejsza — to przedsiönek wszystkich biur.

„Reforma szkół średnich jest jedną z najtrudniejszych w świecie rzeczy, ale nie jest niemożliwą. Przeprowadzenie zmian w naszym nauczaniu wyższem wymagało lat trzydziestu; ale tutaj od początku wiedzieliśmy czego chcemy, chcieliśmy aż do skutku i rezultat jest dobry. Reforma szkoły średniej jest trudniejszą, potrwać musi dłużej: może z pół stulecia, ale dlatego właśnie należałoby ją natychmiast rozpocząć i nieustawać w pracy.

„Dla przyszłej szkoły trzeba będzie: naprzód przygotować nauczycieli, młodym ludziom, którzy zawodowi temu poświęcić się zamierzają dać odpowiednie wykształcenie fachowe, jakiego dziś — rzecz nieprawdopodobna — wcale prawie nie mają, i w ten sposób rozbudzić w nich ducha reformy;

w szkołach znieść jednostajność programów i regulaminów, jednostajność, która w całym

wychowaniu podtrzymuje stary porządek, podobnie jak w polityce;

usunąć przyczyny owej jednostajności, np. bakalarat (egzamin dojrzałości), który obniża i demoralizuje całe nauczanie; szkołom nadać charakter osób moralnych i przyznać prawo inicjatywy;

poddać rewizji metody i cały system zadań szkolnych;

karność szkolną uczynić szkołą wolności; otworzyć pole dla ruchu i swobody tam, gdzie oddawna opierano wszystko na uległości i bezwładności.

„Powtarzam, iż cała sprawa przedstawia wiele trudności, ale trzeba wziąć pod uwagę, że dziś jest mnóstwo młodych nauczycieli z najlepszymi chęciami i gotowych rękę przyłożyć do reform, i następnie, że żądam na to wszystko całego półstulecia!

„Na nieszczęście tylko, we Francyi, wydaje się to śmiesznem, gdy kto mówi o takiej dalekiej przyszłości. Pół wieku! I pan o tem myślisz? Ależ my nie jesteśmy jutra pewni. Zdaje się jakgdybyśmy wśród politycznej komedyi, która rozgrywa się na całej powierzchni naszego kraju, tracili świadomość trwałego istnienia Francyi. Efemerydy, które kolejno przychodzą do władzy, żyją z dnia na dzień — jak efemerydy. Zapominają, że Francya ich przeżyje, i jest to coś nad-

zwyczajnego i dającego do myślenia, że nie znajdzie się mąż stanu, któryby był zdolny przynajmniej zacząć coś wielkiego i otworzyć krajowi perspektywy ku przyszłości“.

Lavissee ma najzupełniejszą słuszość mówiąc, że dla zreformowania szkół Uniwersytet potrzebować będzie pół wieku. Wielkie te ciała, olbrzymie mechanizmy o bardzo licznych i skomplikowanych kółkach, zdolne są zaledwie do bardzo powolnego rozwoju.

Odwieczna rutyna, która w okresach pokoju stanowi poniekąd ich siłę, w chwilach, w których zachodzi potrzeba reform — a taką jest chwila obecna — staje się dla nich źródłem nieuleczalnej słabości. Wówczas ci wszyscy ludzie, mniej lub więcej wygodnie usadowieni na stanowiskach, które na każdym z nich wyciskają niezatarte piętno, od szeregu lat nawykli chodzić w jednostajnym deptaku, wszelkim próbom zmian przeciwstawiają najpotężniejszą ze wszystkich siłę — siłę bezwładności. Pół wieku z pewnością nie będzie za dużo, ażeby masę tę poruszyć.

Niestety jednak ojcowie rodzin tak długo czekać niemogą.

Za lat pięćdziesiąt ich synowie, wnuki, może i prawnuki będą już w jakiś sposób wychowani i mianowicie będą tak jak my sami, źle wychowani, na całe życie wykolejeni.

Ale czego na razie uczynić nie może ani Uniwersytet ani wielkie korporacye religijne, zajmujące się nauczaniem, ani mężowie stanu, to mogą przedsięwziąć osoby prywatne, zwykli ojcowie rodzin. Inicytywa prywatna stokroć jest skuteczniejszą, stokroć bardziej giętką i lotną, ponieważ działać może nie oglądając się, kiedy zaczną sąsiedzi lub znajomi; ponieważ nie potrzebuje liczyć się z nikim prócz z samym sobą i okolicznościami, do których przystosowuje się z łatwością; ponieważ nie panuje nad nią, nie wiąże jej przepisami skomplikowana hierarchia, na czele której stoją starcy, niewątpliwie bardzo szanowni, ale uparcie w przeszłość zapatrzeni, którym brak już siły fizycznej i giętkości ducha, ażeby mogli być nowymi ludźmi, zdolnymi przedsiębrać rzeczy nowe.

I jakże ci ludzie mogliby być skłonni do postępu w społeczeństwie, które już na szkolnej ławie wytwarza przedewszystkiem starców.

O ile jesteśmy narodem, który z największą łatwością robi rewolucye, o tyle jesteśmy jednym z narodów, u których nadzwyczaj trudno dokonywa się ewolucya. Naród, którego normalny postęp krepują tysiączne więzy, skłonny jest do postępu drogą przewrotów. Bo postęp bądź co bądź dokonany być musi — dobrowolnie albo siłą.

---

## ROZDZIAŁ II.

---

### Stary typ nauczyciela i szkoły.

Ażeby lepiej uwydatnić, jakich zmian dokonać należy, naszkicujemy w kilku rysach stary typ nauczyciela i szkoły.

Obecnie nauczyciela wyobrażają we Francji dwie osoby:

1. Profesor, czyli nauczyciel właściwy (*Maitre de Classe*);

2. Dozorca, korepetytor (*Maitre d'Etudes*), wulgarnie i lekceważąco zwany „pion“<sup>1)</sup>.

Jaki jest stosunek jednego i drugiego do ucznia? Profesor mieszka z rodziną poza szkołą i przychodzi do niej tylko na lekcye. Zasiada w krześle i mówi z wysokości katedry; gdy wy-

---

<sup>1)</sup> Odpowiada on u nas najbliżej t. z. wychowawcy lub stałemu korepetytorowi w większych pensyonatach męskich. (*Przyp. tłumacza*).

bije godzina, schodzi i śpieszy do domu. Nauczyciel-zakonnik udaje się do swojego pokoiku. W szkołach świeckich (Uniwersytetu) profesor obowiązany jest do osiemnastu godzin tygodniowo *maximum*, i jak robotnik, pilnujący się przepisów, gdy czas swój odrobi, ma prawo być wolnym, i naturalnie z prawa tego korzysta.

Podczas lekcji profesor ma przed sobą i to w przyzwoitej odległości, tylko gromadę dzieci: stosunków osobistych z nimi niema i mieć nie może. Wprawdzie może profesor przywoływać do siebie ucznia, ale robi to tylko wyjątkowo. Gdyby chciał tak porozumiewać się osobiście z każdym z trzydziestu uczniów, którzy tworzą klasę średnią, musiałby zużyć na to większą część czasu, jakim rozporządza. W rzeczywistości, jak to powszechnie wiadomo, czyni to bardzo rzadko i biorąc pod uwagę istniejący system, niemożna mu z tego robić zarzutu.

Młody człowiek, uczeń jednego z liceum, które ma opinię, że jest prowadzone bardzo po ojcowsku, mówił mi, że nigdy z profesorem osobiście nie rozmawiał, i że mniej więcej wszyscy jego koledzy byli w temże położeniu. Potwierdziły to wszystkie osoby, które zapytywałem w tym względzie; a i moje osobiste wspomnienia zupełnie się z tem zgadzają.

Tak więc obecny system wyłącza *osobisty* i *stały* stosunek nauczyciela z uczniem.

Pozostaje dozorca, „pion“.

Ten ma stosunek bliższy, ale jest to stosunek wogóle nieprzyjemny.

Mieszka on i jada w szkole, to prawda; ale stała jego obecność ma na celu jedynie nieustający dozór.

Spełnia on rolę policyanta, a wiadomo, że ani policyant ani dozorca nie cieszą się opinią ludzi przyjemnych, i wogóle wzbudzają więcej strachu niż życzliwości i szacunku.

Ale gdy fakt jest tak powszechnym, nie można ich obwiniać; takie są stosunki i jednostki nie mogą być odpowiedzialne za stosunki, których nie stworzyły, i na których same najwięcej cierpią.

W samej rzeczy, aby utrzymać w karbach taką gromadę dzieci rozpuszczonych już i niekarnych wskutek ciągłej nieobecności profesora, uciekać się trzeba do uczuć strachu, obawy kary. Tej koniecznej, chociaż mało sympatycznej roli, podejmuje się dozorca.

Czyż wobec tego dowodzić potrzeba, że młody człowiek, którego stanowisko wciąż chcą podnosić (jakkądyby to przy obecnym systemie było możliwe), nie może na dzieci wywierać żadnego poważniejszego wpływu. Niema u nich dostatecznego autorytetu, ponieważ nie wyklada; autorytetu tego ma tyle tylko, ile mu potrzeba, ażeby karać.

Tak więc opuszczony przez obu swych wychowawców, nieszczęsny uczeń jedyną ucieczkę znajduje u kolegów.

Jakoż właściwe wychowanie otrzymuje przez nich i z nimi. Wychowanie to zasadza się głównie na wynajdywaniu tysiącznych fortelów, przez które możnaby zmylić dozór i zdobyć trochę swobody w krępującym regulaminie.

Rozumie się, iż największy urok otacza tych, którzy okażą najwięcej śmiałości w tej mniej lub więcej głuchej walce ze zwierzchnością, którzy zręczniejsi od innych potrafią oszukiwać czujność i wymyślać figle.

A ponieważ siły w stosunku władzy i uczniów są nierówne, uczniowie z konieczności dla zrównania szans zmuszeni są uciekać się do podstępów i kłamstwa.

I oto do czego prowadzi w sposób konieczny aktualny system szkolny; i to jedno jest chyba, w czem osiąga zupełne powodzenie.

Jest to też jedną z przyczyn, dla których szkoła dzisiejsza nie kształci ludzi, albowiem człowiek nigdy nie powinien kłamać. Kłamstwo to nietylko niski występki, to nadto — dowód słabości i bojaźni. System wychowawczy, który z konieczności zaszczenia nałóg obłudy i kłamstwa, potępiony jest nieodwołalnie.

Oto drobny fakt, który dobrze myśl moją ilustruje. Uczeń jednego z wielkich kolegów

paryskich zakomunikował mi drukowany blankiet, który tu przytaczam w wiernej reprodukcji:

**Sala klasy 3-ej.**

*Ucznia...* (Rozumie się opuszczam nazwisko ucznia).

*Wzywa p...* (tu podpis profesora).

*Wychodzi z sali o g. 2 m. 45.*

*Powinien wrócić na salę o g. 3 m. 2.* (Godziny wypisane są ręką profesora)“.

Zauważmy naprzód, ile tu ceremonii i drobiazgowych ostrożności, gdy przypadkiem przyjdzie nauczycielowi myśl do głowy wezwać do do siebie ucznia.

Ale mniejsza o to; co tu zasługuje na zaznaczenie to ten stan umysłu, jaki wytworzyć się musi u ucznia, który papier taki z ręki nauczyciela otrzyma.

Uczeń dozna tu uczucia, że traktują go jak dziecko i przedewszystkiem, że mu niewierzą. A nie wierzą mu w rzeczy tak prostej, jak ta, że ma pójść z pokoju, w którym rozmawia z nim nauczyciel, do sali repetycyjnej, która nie może znajdować się zbyt daleko. Zarząd szkoły sądzi, że cały porządek zakładu zostałby na szwank narażony, że runąłby cały gmach karności, na którym porządek ów się wspiera, gdyby ucznia nie utrzymał na uwiezi ów kawałek papieru, który za powrotem wręczyć powinien

dozorey. A zauważcie jeszcze, bo i to jest charakterystyczne, że z powrotem musi się śpieszyć. Zdaje się, iż nauczyciel czas potrzebny obliczył z chronometryczną ścisłością: uczeń ma wrócić nie o g. 3. m. 3, albo 4, ale właśnie o g. 3 m. 2.

Tak wciąż podejrzewany, uczeń ma jedną myśl tylko—jakby czujność tę wywieść w pole i na kurytarzach szkoły urządzić parę „szuk“, które mógłby później po należytem ubarwieniu opowiedzieć kolegom. Ku temu dość mu będzie albo na blankiecie zmienić godzinę powrotu, albo powiedzieć, że papier zgubił, lub wreszcie, że nauczyciel zapomniał mu dać. Tak zapewne postąpił uczeń, od którego dostałem blankiet, oczywiście bowiem papier ten nie powinien był w rękach jego pozostać.

Jesli dozorca jest dobroduszny, sztuka się udaje i przy pierwszej sposobności można ją powtórzyć.

Inny rodzaj kłamstwa, równie klasyczny, jak nieunikniony przy istniejącym systemie, wynika ze zwyczaju t. zw. biletów wychodnych. Jak wiadomo, uczeń wracając do pensjonatu przedstawić musi bilet, podpisany przez osobę, akceptowaną przez szkołę czyli t. zw. korespondenta. Otóż wielu przepis ten omija, uzyskując podpisy od jakiejbądź osoby albo podpisując samemu. Pewne kawiarnie w dzielnicy szkolnej

są stałem centrum, w którym dokonywa się to fałszowanie podpisów.

Oprócz kłamstwa zorganizowanego, trafiają się śmieszne wybiegi. Jeden z moich kolegów, jako student prawa przez lat kilka spełniał rolę „korespondenta“ swojego brata starszego, który w jednej ze znanych szkół lewego brzegu Sekwany przygotowywał się do szkoły leśnej. Co niedziela wieczór młodszy z wielką powagą podpisywał starszemu bilet, z którym ten wracał do szkoły. Była to jedna z odmian tego systemu kłamstw, jakim zakażona jest cała organizacja.

Pomyślcie teraz, że szczegóły te na chybił trafił tylko przytoczyłem z tysiąca środków, przy pomocy których jedynie funkcyonować może szkolna machina, a zrozumiecie zarzut, że zakłady, zwane wychowawczemi, dochodzić muszą do bardzo lichych rezultatów. Tylko pod wpływem przyzwyczajenia, uważamy to wszystko za coś naturalnego.

A przecież są rodzice, którzy szkołą dobrze prowadzoną nazywają taką, w której dzieci są dobrze dozorowane. Niemam pretensyi rozjaśniać w głowie rodzicom tej kategorii, nie dla nich to piszę, nie dla ich dzieci powstać ma nowa szkoła.

Kollegium paryskie, o którym wyżej wzmiankowałem, liczy około tysiąca pięciuset uczniów;

niektóre są jeszcze liczniejsze, ale nawet przy dwustu lub trzystu uczniach, co stanowi typ średni, system istic wojskowej karności i ścisłego dozoru okazuje się koniecznym. Tylko za tę cenę utrzymać można przynajmniej pozory porządku.

W Anglii nawet wielkie szkoły są w gruncie rzeczy tylko aglomeratem szkół małych. Uczniowie podzieleni są na grupy po dwudziestu, najwyżej czterdziestu u różnych profesorów; u nich mieszkają, jedzą i pracują w odpowiednich godzinach. Budynek szkolny mieści tylko sale klasowe i sale dla ogólnych zebrań i wspólnych nabożeństw. Słynne kollegium Harrow, jest dobrym typem takiej szkoły. Anglicy umieli oszczędzić swej młodzieży przygnębiającego i demoralizującego regulaminu wielkich koszar szkolnych. We Francji doszliśmy do tego stopnia obłądu, że cenimy tem wyżej szkołę, im większą liczbę uczniów w sobie mieści. Godne to jest nie rozumnych ludzi, ale baranów, które lubią chodzić wielkim stadem.

Inną wadą naszego systemu jest gromadzenie dzieci po wielkich miastach. Zakładanie internatów w miastach zgubnem jest zarówno z punktu widzenia fizycznego jak moralnego. Rzecz to nie ulegająca zaprzeczeniu, niema co więc nad nią się rozwódzić. Dążność tę tłóma-

czyć może tylko nieprzeparty a niemądry urok, jaki wywiera na Francuzów życie wielkomijskie. Nauczyciele, a zwłaszcza ich żony, nie mogą się zdecydować mieszkać na wsi, która wydaje im się jakimś miejscem wygnania. Otóż ciało nauczające dba więcej o swoje zadowolenie, aniżeli o dobro dzieci. Bo czyż szkoła istnieje dla dzieci?

Gdy jednak, jak to wykazałem wyżej, nie istnieje dla wychowania, pytam się — dla czego właściwie istnieje?

Istnieje wyłącznie dla tego, ażeby przygotowywać do egzaminu.

Ale ten cel psuje całą sprawę nauczania, i tak porażka staje się zupełną na całej linii.

Uczeń, który uczy się do egzaminu, musi pod karą niepowodzenia napychać sobie pamięć pojęciami bardzo ogólnymi, nabywać wiadomości powierzehownych i krótkotrwałych, w zakresie programu. Stąd książka, która *par excellence* do takiego przygotowania służy, jest to podręcznik możliwie ułatwiony. Jedyłą władzą umysłu, jaka jest czynną, jest pamięć, bez udziału myśli. A system nauczania — to kucie, czystym zaś rezultatem nauki na całe życie — skłonność do ślizgania się po wierzchu wszystkiego bez zgłębiania czegokolwiek.

Jak mówi trafnie J. Lemaître: „przeciętny maturzysta klasyk, t. j. młodzieniec, który nie umie łaciny, ani greckiego, ale który zato nie zna także i języków nowożytnych, ani geografii, ani nauk przyrodniczych, — jest to potwór, jest to cudowne Nic“.

---

## ROZDZIAŁ III.

---

### **Nowy typ nauczyciela i szkoły.**

W jednej z prac poprzednich mówiłem już o metodach wychowania angielskiego, na podstawie czterokrotnego pobytu w Anglii w ciągu czterech lat z rzędu.

Od tego czasu, a zwłaszcza odkąd zrozumiałem konieczność wprowadzenia metod tych we Francji, poświęciłem wiele trudu, ażeby znajomość moją dalej posunąć; chciałem niejako rozłożyć sobie mechanizm szkolny, ażeby zbadać oddzielne jego części, wykryć najbardziej utajone jego sprężyny i dokładniej poznać rezultat działania.

Zadanie to tem łatwiej mi było spełnić, odkąd postanowiłem syna mego wysłać do Anglii. Przed dwoma laty synek mój, wtedy mają-

cy lat jedenaście, wstąpił do szkoły w Bedales, w hrabstwie Sussex.

Co trzy miesiące, na Boże Narodzenie, na Wielkanoc i z końcem roku szkolnego przyjeżdża do domu, ażeby spędzić z nami wakacje, które według angielskiego zwyczaju, trwają trzy do sześciu tygodni.

W ciągu tych to trzymiesięcznych okresów, dość długich, ażeby można było przeprowadzić obserwacje, śledzić mogłem wpływ, jaki na dziecko wywiera tego rodzaju system szkolny.

Ażeby uzupełnić swe spostrzeżenia przedsiębrałem jeszcze kilkakrotne podróże do Bedales, chąc dokładniej poznać życie zakładu.

Wynik nowej tej i gruntowniejszej ankiety przedstawię tu w krótkości.

Przedewszystkiem, napróżnobyśmy szukali dwóch różnych typów—profesora i dozorca. Łączy je oba w sobie profesor.

Ale profesor ten bardzo się różni od naszego, i ażeby zrozumieć cały system, należy dobrze zdać sobie sprawę z roli, jaką odgrywa.

Wbrew temu, co widzimy we Francyi, nauczyciel angielski mieszka w samej szkole; mieszka tam i razem z uczniami jada we wspólnej sali, w której przy każdym stole zasiada dzieściu uczniów, a prezyduje, że tak powiem, jeden z nauczycieli, mężczyzna lub kobieta.

Jeśli bowiem profesor jest żonaty, małżonka jego albo daje w szkołę lekcye np. muzyki, rysunku, albo spełnia czynności administracyjne.

Profesor nietylko mieszka i jada w szkole: od rana do wieczora żyje on z uczniami, nie dlatego, ażeby ich dozorować, ale żeby ich kształcić. Bierze udział we wszystkich ich zajęciach, to znaczy nie tylko w lekcjach, ale w rozrywkach, grach, kąpielach i t. p. Musi on umieć równie dobrze wyłożyć im zasady gry w football, krikietu lub pływania, jak uczyć matematyki lub języków.

Nosi też kostium taki sam jak uczniowie, wygodny i praktyczny: koszulę flanelową, kurtkę, a do gier kostium trykotowy, który członkom ciała pozostawia dostateczną swobodę.

Stałe obcowanie nauczyciela z uczniem sprawia to, iż między jednym i drugim wytwarza się stosunek podobny bardzo do stosunku dzieci i ojca, który przyjmuje udział w pracy, zabawach i całym życiu codziennem swych dzieci. Dziecko przestaje być odosobnionem, nie zamyka się wyłącznie w szkodliwym wogóle pod względem wychowawczym, towarzystwie kolegów, równie jak ono przez nauczycieli opuszczonych.

Ale stosunek nauczycieli i uczniów staje się jeszcze silniejszym wskutek sposobu samego prowadzenia nauki w szkole. We Francji jak to,

zaznaczyliśmy, uczeń podczas lekcji niema z nauczycielem żadnego osobistego zetknięcia, nauczyciel tylko wyklada z wysokości katedry; podczas przygotowywania się, czy to ucząc się zadanych lekcji czy odrabiając zadania, uczeń jeszcze bardziej jest zostawiony samemu sobie.

W Anglii system jest zupełnie inny: *właściwego przygotowywania się do lekcji niema, wszystko prawie uczeń odrabia w klasie przy udziale nauczyciela.*

X  
Nauczyciel naprzód zapytuje o lekcję poprzednią, potem objaśnia nowy przedmiot. Następnie ażeby przekonać się czy uczniowie go zrozumieli, zadaje pytania w przedmiocie ostatniego wykładu, w końcu uczniowie układają krótką treść, *resumé*, lekcji. Zadanie to uczniowie wykonywają w klasie, nauczyciel obchodzi ławki, odpowiada na pytania, poprawia, zachęca pracujących, upomina opieszłych. System taki daje się zastosować tylko dzięki małej liczbie uczniów w klasie: dziesięciu do piętnastu średnio.

Tak więc nauczyciel w klasie jest w ciągłym, bezpośrednim i osobistym zetknięciu z uczniem. I jest to jedyna skuteczna metoda pedagogiczna, metoda, która, jak mówi Montaigne, polega na tem, iż „uczeń poleruje mózg swój o mózg nauczyciela“. Tylko praca w laboratorium, przy współudziale i pod kierunkiem profesora, a nie proste słuchanie wykładu w audy-

toryum, — tworzy uczniów. Dlatego to J. B. Dumas lub Pasteur mieli uczniów, a profesorowie Sorbonny nie mają ich. Metodę tę widziałem kiedyś z powodzeniem stosowaną przez Gabriela Monod w École des Hautes Études, w Sorbonnie; ale w naszym nauczaniu średnim mógłbym zaledwie jeden do dwóch przykładów wymienić.

A jednak skutki tej metody są nader doniosłe, zwłaszcza gdy porównamy je z tem, co się praktykuje w naszych liceach i kollegiach.

U nas, podczas lekcji, zazwyczaj zbyt długiej, część uczniów nie słucha wcale, ponieważ nie pobudza ich do tego myśl, że mają napisać treść zaraz i w obecności nauczyciela. Liczą na to, że znajdą później wszystko w podręczniku, liczą na notatki uczynnego kolegi, na przypadek, albo jak większa część, nawet nie liczą na nic.

Podczas przygotowywania lekcji, które także trwa zbyt długo, uczeń bawi się i traci czasu dwa lub trzy razy tyle, co potrzeba. Pierwsza trudność zatrzymuje go, gdyż niema nikogo, ktoby mu pomógł lub zachęcił do samodzielnego jej pokonania, początek więc odrabia aby zbyć i niema już ochoty do sumiennego wykonania reszty; albo wogóle cały czas spędza na czytaniu potajemnie romansów, hodowaniu myszy w szufladzie lub przyrządzaniu czekolady.

Naogół tak w klasie jak po za klasą, uczniowie robią wszystko jak na pańszczyznę i po większej części robią źle. Przyzwyczajenie odrabiania zadań z musu i źle, raz nabyte, zakorzenia się, utrwała i przechodzi w tradycję.

X

System uczenia się podczas lekcji w klasie wydaje rezultaty wprost przeciwne. Dziecko jest tu nieustannie rozbudzone, ma zachętę, pomoc, i w czasie możliwie krótkim, wydaje *maximum* użytecznej pracy. Jest to, jak w sporcie, system zaprawiania się <sup>1)</sup>.

Skutki dwóch tych, tak różnych metod, uczuć się dają poza szkołą, wyciskają piętno swoje na całym życiu człowieka.

Nałóg niedbałej, musowej i powierzchownej pracy odnaleźć możemy w praktyce wielu profesji.

---

<sup>1)</sup> «Młody Anglik niezna tego, co my nazywamy «étude» t. j. klasa milcząca, która pod dozorem również milczącego nauczyciela uczy się na pamięć wierszy i prozy. Uczeń angielski musi także nauczyć się lekcji i odrobić zadania. Ale może to robić kiedy i gdzie zechce. Jeśli mu się spodoba studyować Homera na stogu siana, albo geometryę — na gałęzi drzewa, nikt mu nie broni. Czasem swoim i pieniędzmi rozporządza według woli. Odpowiedzialny jest tylko za użycie tych skarbów: sądzą go po owocach.» *Nos fils que fevont — ils? par Hugues Le Roux.* Paris. C. Levy.

Powolność urzędników w załatwianiu czynności nie pociąga złych następstw, gdyż nie narażają oni niczyjego kapitału, cierpi na tem tylko budżet państwowy. Ale co innego rolnik, przemysłowiec, kupiec. Każdy z nich, jeśli nie chce dać się uprzedzić współzawodnikom, musi się szybko decydować. Nie może, jak Hiszpan, odkładać do jutra, *manana*, co można dziś zrobić. Jeśli nasi kupcy i przemysłowcy tak często spóźniają się na rynkach zagranicznych, winę tego w znacznej części przypisać należy zakorzenionej w naszych szkołach metodzie pracowitego próżnowania.

Brawo! zawołają dowcipnisie; takie próżniaczenie się mieć musi przynajmniej tę dobrą stronę, iż usuwa osławione przeciążenie, o które oskarżaliście nasze szkoły.

Niestety, nie przynosi ono nawet tej korzyści, gdyż siedzenie, denerwujące, w czterech ścianach, w powietrzu często nazbyt ogrzanem i przesyconem miazmatami, przy pracy tem wstrętniejszej, że źle wykonywanej, nie sprzyja fizycznemu rozwojowi. Zamiast przeciążenia umysłowego, jest przeciążenie w sferze życia zwierzęcego — oto wszystko. Niema się więc czem pocieszać.

Natomiast naprawdę zapobiega przeciążeniu tamten drugi system. Pobudzając dziecko, ażeby w godzinę robiło dobrze i z korzyścią dla

umysłu to, co u nas robi się przez dwie godziny, system zaoszczędza połowę czasu i pozwala go obrócić albo na zajęcia uboczne albo na ćwiczenia fizyczne. Zobaczymy to lepiej, gdy mowa będzie o programie nowej szkoły.

Podnieść muszę inną cechę, w której uwydatnia się różnica między angielskim nauczycielem a naszym. U nas nauczyciel jest *specjalistą*. Już w kolegium, a bardziej jeszcze w uniwersytecie, zasklepił się w filologii albo w naukach fizyczno - matematycznych. Co więcej jeszcze w jednej lub drugiej z tych dziedzin wybrał sobie jedną tylko ze składających je przegródek. Zważywszy zaś, iż większa część tych przegródek są w sobie zupełnie zamknięte, z jednej do drugiej łatwych przejść nie przeprowadzono, specjalista ten poza swoją przegródką nic nie widzi i na przedstawicieli innych przegródek skłonny jest patrzeć z pogardą, jak Grek na barbarzyńców.

Stąd w szkołach naszych wynika konieczność wielkiej liczby nauczycieli w stosunku jednego na każdą umysłową przegródkę. Konieczność opłacenia i zajęcia znacznej liczby nauczycieli jest też jedną z przyczyn, dla której istnieją u nas wielkie kolegia, mieszczące w swych murach całą armię uczniów. Tak to fatalne powiązanie przyczyn i skutków stwarza całą tę organizację szkolną, która nie liczy się z potrze-

bami dziecka, a czasem nawet działa wprost wbrew jego oczywistym interesom.

Otóż nauczyciel zamknięty w ciasnej specjalności nie jest wogóle dobrym nauczycielem. Ma on dwie poważne wady:

1. Jest mu trudniej przedmiot swój dzieciom uprzystępniać, i często wcale się o to nie stara. Bardziej obyty z metodami nauczania wyższego i specjalnego, które sam tylko co przeszedł, z trudnością się nagina do prostszych metod, stosowanych w nauczaniu średnim i elementarnem. Z doświadczenia wiadomo, że znakomici uczeni nie są najlepszymi profesorami.

Co się mnie tyczy i specjalności, której się poświęcam od lat dwudziestu, to zauważyłem, że o wiele mi trudniej wyłożyć moim dzieciom początki na przykład geografii lub historii społecznej, aniżeli obszerniej wykladać te przedmioty wobec zwykłego audytorium naszych szkół wyższych. Tymczasem niektórzy z moich słuchaczy umieją się bardzo dobrze przystosować do pojęć tychże dzieci, dlatego, że nie zapuszczają się w szczegóły, które mnie pociągają.

Przytaczam ten przykład osobisty, naprzód dlatego, że mi jest lepiej znany, a potem, iż niechciałbym uchodzić za przeciwnika specjalizacji. (Jestem pewny, że mimo to zarzut ten mnie nie ominie). Cała rzecz, aby specjalizacja

ta była na swoim miejscu: otóż średnie nauczanie nie jest dla niej miejscem.

2. Nauczyciel specjalista ma bardzo ograniczony zakres działania i wpływu na dziecko. Ponieważ przedmiot jego stanowi tylko drobną cząstkę naszej wiedzy, oddziaływa on na bardzo niewielką sferę umysłu dziecięcego. Przez to pogłębia się jeszcze przepaść, jaką istniejący system szkolny przeprowadza między nauczycielem a uczniem.

Możnaby jednak sądzić, że specjalizacya taka zapewnia przynajmniej nauczycielowi gruntowną znajomość przedmiotu, czyni zeń prawdziwego uczonego. Wszakże wypadek ten jest bardzo rzadki. W samej rzeczy „licencie“ lub „agrégé“<sup>1)</sup> nie specjalizują się z zamiarem zgłębiania i przyczyniania się do postępu pewnej gałęzi wiedzy, ale jedynie w tym celu, ażeby przystąpiwszy w *krótkim terminie* do egzaminu lub konkursu, otrzymać dyplom uniwersytecki. Zdobywają więc oni wiedzę pośpieszną, elementarną i niepełną, jak i maturzyści, przy pomocy podręczników. Są to pseudo-specjaliści.

Z punktu widzenia średniego nauczania, mają oni wszystkie wady specjalistów bez ich zalet i pod tym względem jako pedagodzy i wy-

---

<sup>1)</sup> Są to stopnie uniwersyteckie, odpowiadające u nas stopniom «rzeczywistego studenta» lub «kandydata». (P. T.)

chowawcy, niżej stoją od skromniejszych niż oni nauczycieli elementarnych. Ci ostatni w wielu rzeczach mają jaśniejszy pogląd, a we wszystkim mniej pretensjonalności.

Jules Lemaitre mówi, że maturzysta (bachelier) jest to „cudowne Nic“. A ponieważ na tem Nic opiera się „licencyat“, który jest dal- szym ciągiem matury, to rzec można, iż całej tej umysłowej budowli braknie i zawsze braknąć będzie fundamentów.

Atmosfera szkoły angielskiej, dzięki odmiennemu sposobowi kształcenia, wytwarza typ nauczyciela, lepiej przystosowany do systemu, który łączy wychowanie z nauczaniem. Z jednej strony pozostawia więcej czasu na gry i sporty, wyrabia dla nich nietylko upodobanie, ale pewnego rodzaju namiętność. W kolegiach angielskich nie znają ani nieznośnych spacerów po ulicach, krokiem miarowym, dwójkami lub trójkami, ani idyotycznych rekreacji w sali szkolnej, podczas której uczniowie rozmawiają grupami jak mali starcy. Skutkiem tego nauczyciele dłużej zachowują młodość ciała i duszy, zdolność do kierowania ćwiczeniami młodzieży.

Wreszcie kolegium angielskie, otwarte zupełnie na zewnątrz, pozostawia dzieciom wiele więcej swobody, bardziej zbliża je do natury. To też młodzież angielska lepiej niż francuska obznajmia się ze zwierzętami, głębą i różnemi

zjawiskami natury; większość uczniów układa kollekeye owadów, roślin, minerałów i sporządza ich katalogi. Od wczesnego wieku nabywają uczniowie praktycznych i teoretycznych wiadomości o ziemi, jej uprawie, z historyi naturalnej, fizyki, chemii. Jednem słowem otrzymują bardziej urozmaicone wykształcenie, i dzięki temu jako nauczyciele mogą uczyć większej liczby przedmiotów.

Wogóle szkoła tego typu potrzebuje i znajduje sobie nauczyciela, który posiada bardzo różnorodne wiadomości z literatury i nauk ścisłych, a prócz tego ma wyższe uzdolnienie fizyczne, zręczność do zajęć mechanicznych, zwinność i siłę ciała. Ażeby mózdz kształcić młodzież pod różnymi względami, musi być sam dobrym okazem ludzkiego gatunku w najrozmaitszych jego przejawach. Musi on umieć nauczać nietylko słowem, ale przykładem i czynem.

Nauczyciel ten w stopniu o wiele doskonalszym od nauczyciela Francuza, odtwarza w sobie typ ojca, który o tyle jest wykształcony, iż może dzieciom swym udzielić początków różnych nauk, a przytem o tyle rzeźki i ochoczy, iż bierze udział w ich zabawach, zachowując jednak pewną wyższość nad niemi.

Typ taki jest więc bardziej naturalnym a zatem prawdziwszym i bardziej zbliżonym do doskonałości; typ francuski jest bardziej sztuczny, jest wyłącznym produktem szkoły, obcy życiu

i źle do życia przystosowany. Otóż dziecko uczyć się powinno nie tylko tego, co jest w książkach, ale i tego, co jest w życiu, i jakim jest życie rzeczywiste.

Człowiek żyjący wyłącznie mózgiem, czysty intelektualista, specjalista prawdziwy czy fałszywy, przedwczesny starzec, nie jest dobrym wychowawcą, ponieważ jest istotą niezupełną i sztuczną, i dlatego nie może kształcić ludzi rzeczywistych i zupełnych. Jest wytworem laboratoryjnym a nie życia. Jest to owoc cieplarniany, wyhodowany wśród czterech ścian, a nie owoc naturalny, wykarmiony przez żywą przyrodę. Umysł jego dostępny jest jednej tylko rzeczy, do której wszystko odnosi, dla innych rzeczy zamknięty.

Nacisk taki robię na tę okoliczność i tyle przytaczam porównań dlatego, że ja sam przez wychowanie przyzwyczajony do starego typu nauczyciela, wiele miałem trudności, zanim zdołałem uprzytomnić sobie i zrozumieć typ nowy, o którym mówię; chciałbym więc tej trudności oszczędzić moim czytelnikom. Z typu tego nie zdawałem sobie jeszcze sprawy dostatecznie gdy pisałem książkę moją o rasie anglo-saksońskiej. I później, gdy wypytywałem w tej kwestyi mego syna—bo czułem zawsze, że kryje się tu jakaś niewiadoma — otrzymywałem tylko bardzo niejasne wskazówki. Przeniknąłem typ ten dopiero

podczas ostatniej podróży do Anglii, a prócz tego niemało mi dopomógł i pewien dokument, który tu przytaczam.

Jest to rodzaj odezwy, w części drukowanej, w części pisanej, którą niedawno przysłał mi dyrektor jednej ze szkół angielskich, z prośbą o znalezienie nauczyciela Francuza, odpowiadającego wyszczególnionym warunkom. Oto dosłowne tłumaczenie:

### „Miejsce dla nauczyciela“.

„Poszukuje się do szkoły stałego nauczyciela, w wieku lat 25—30, Francuza. W szkole otrzyma mieszkanie, stół, pranie i t. d.

„Kandydat posiadać winien następujące kwalifikacje:

„1. *Pod względem moralnym*: Powinien być dobrym chrześcijanem i dżentlemenem, pracowitym i sumiennym.

„Jako chrześcijanin, chcemy, iżby przez czyny swoje, słowa i myśli urzeczywistniał tę wzniosłą moralność, jaką przekazał nam Jezus Chrystus i wieley myśliciele ludzkości.

„Jako dżentleman, chcemy, iżby, wedle słów Thackeray'a, miał szlachetny cel życia, umiał zachowywać się zawsze z godnością, strzegł honoru swego bez skazy, zasługiwał na szacunek u ludzi i miłość u blizkich, był skromnym

w szczęściu, a silnym w przeciwnościach i zawsze umiał wytrwać przy prawdzie.

„2. *Pod względem umysłowym:* Powinien mieć dokładną znajomość przedmiotów, które ma wykładać.

„3. *Pod względem fizycznym:* Powinien być dobrze zbudowany, zdrow, energiczny, bez wad wzroku, słuchu, głosu i t. p.

„4. *Co do nauczania:* Powinien znać z doświadczenia życie wspólne w szkole lub uniwersytecie.

„Kandydaci, którzy nie zamierzają poświęcić się zawodowo nauczaniu, przyswoić sobie metody i oddać się wyłącznie szkole i wychowaniu, mogą się wcale nie zgłaszać.

„*Przedmioty, które ma wykładać:*

„*Następujące przedmioty są niezbędne:*

„1. Język francuski z dobrym akcentem, znajomość fonetyki i wymowy; geografia, historia i literatura francuska; praktyczna znajomość Francji.

„2. Matematyka; cała arytmetyka, algebra elementarna, geometrya teoretyczna i praktyczna; trygonometrya elementarna; nauki fizyczne teoretycznie i praktycznie; miernictwo praktyczne; rysunek elementarny w zastosowaniu do wyżej wymienionych przedmiotów.

„Następujące przedmioty są pożądane:

- „1. Początki łaciny.
- „2. Geografia i historia Anglii.

„Następujące przedmioty byłyby pożyteczne:

- „1. Śpiew.
- „2. Dobra znajomość gry w krokieta.
- „3. Stenografia“.

Dodać trzeba, iż zaofiarowana pensya przewyższa pensyę zwyczajnego profesora uniwersytetu we Francyi.

Z dokumentu tego widzimy, jak różnorodnych wymaga się kwalifikacyi: moralnych, fizycznych i umysłowych. Wszakże nie przekraczają one tego, co człowiek inteligentny i wykształcony powinien umieć *dzieciom* udzielić. W przeciwnym razie, jego wykształcenie jako nauczyciela, jest niezupełne.

Oczywiście, ażeby człowiek mógł typ podobny urzeczywistnić, brać tak wielki udział w życiu uczniów, uczestniczyć w ich grach, musi go do tego przygotować wcześniej całe wychowanie.

Pewien nauczyciel angielski mówił do mnie niedawno: „Zdaje mi się, że się nie starzeję, że wciąż jestem uczniem, ponieważ i teraz prowadzę takie same życie, jak moi uczniowie“.

Obawiam się, że wielu nauczycieli francuskich nie zrozumie tych pięknych słów, nie oceni

nałęczycie tego uczucia wewnętrznego zadowolenia, jakie w nich przebija. Pochodzi to stąd zapewne, że zbyt często kochają nie swój zawód, ale stanowisko, jakie im zawód ten daje.

Sam fakt zdania egzaminu nie robi jeszcze człowieka nauczycielem; trzeba pokochać dziecko i mieć w sobie namiętność do dobrego wychowywania swych uczniów.

Namiętności tej brak tym licznym nauczycielom, którzy życie spędzają na staraniu się i proszeniu o translukacye z jednej szkoły do drugiej w tym celu, ażeby za każdą zmianą zbliżyć się do Paryża.

Ale zrozumieją mnie prawdziwi nauczyciele; w takim typie szkoły ujrzą oni wielkie podniesienie godności swęgo urzędu. Szkoła taka podnosi nietylko ucznia, ale i nauczyciela, gdyż zamiast prostego pedagoga lub nędznego dozorca, czyni zeń prawdziwego wychowawcę.

W pracy Paul Desjardin'a p. t. *Union pour l'action morale*, znajduję świadectwo człowieka, któremu nikt nie odmówi kompetencyi, i którego nie można posądzić o stronność, Francuza, wychowawca naszego uniwersytetu, a od lat dziesięciu nauczyciela w Harrow-Scholl.

„...My produkujemy „inteligentów“ — mówi p. Duchamel, Anglicy kształcą ludzi. W energicznym uścisku dłoni młodego Anglika przeczuwamy przyszłego zdobywcę. Jest to młodzie-

niec o krzepkich mięśniach, zdrow na ciele i duszy. Można go śmiało pchnąć na drogę życia: pójdzie po niej bez wahania, ale i bez fanfaronady, spokojnie, po prostu. A to dlatego, że w szkole angielskiej dziecko się kształci, podczas gdy w naszej—zniekształca“.

W dalszym ciągu w bardzo pochlebnych wyrazach potwierdza p. Duchamel to, co powiedziałem dawniej o szkołach angielskich i dodaje fakt następujący:

„Gdy Wielebny J. E. C. Weldon mianowany został dyrektorem kollegium Harrow, pod Londynem, najważniejszego po Eton Kollegium, miał wówczas lat dwadzieścia siedem (tak jest: dwadzieścia siedem). Otóż gdy przed kilku laty zażądałem pomocnika do wykładu języka francuskiego, zgodził się chętnie i poprosił, ażebym mu przedstawił kandydata. Przedstawiłem mu kolegę, z wykształceniem z naszego uniwersytetu, mającego dyplom z języka angielskiego, mówił także płynnie po niemiecku, przez lat parę praktykował już w Anglii, cały wyładowany był świadectwami i rekomendacyami, równie zaszczytnymi jak zasłużonemi. I otóż uważał sobie za obowiązek zaprezentować cały ten bagaż świadectw; ale dyrektor tonem grzecznym lecz stanowczym, przerwał mu i rzekł: *«I d'ont want testimonials. I want a man; nie potrzebuję świadectw, potrzebuję człowieka»*. W słowach tych

kryje się cała wyższość charakteru anglo-saksońskiego; warto nad nimi pomyśleć“.

Powiedziałem, iż ten rodzaj szkoły sprawia wrażenie życia rzeczywistego i pełnego; wrażenie to potęguje jeszcze obecność w szkole kobiet, żon nauczycieli.

Pomysł, ażeby wychowywać dzieci bez żadnego udziału kobiety, jest istotnie nadzwyczajny, że nie powiem więcej.

Obecność kobiet zmusza chłopców do bardziej przystojnego zachowywania się; nadaje szkole więcej charakteru towarzyskiego i społecznego, pozbawia ją charakteru koszarowego; wreszcie zapobiega temu, ażeby młody człowiek nagle, bez przygotowania, po wyjściu dopiero ze szkoły, robił odkrycie, że istnieje kobieta.

W tymże kierunku podnieść należy z gruntu umoralniający i łagodzący wpływ ćwiczeń fizycznych i życia na świeżem powietrzu. Jest to jedna z kwestyi, które zajmują i powinny bardzo zajmować wychowawców. W naszym systemie szkolnym usiłuje się zapobiegać trudnościom przez moralne i religijne napomnienia, których skuteczność osłabia życie siedzące, jakie dzieci prowadzą. Wreszcie mówiąc wciąż o złem, naprowadzamy na myśl o niem. Najlepszą skuteczność naukom moralnym zapewnia życie czynne, które w dzień wywołując dobrotliwe zmęczenie fizyczne, a w nocy dając sen głę-

boki, stwarza bardzo energiczne przeciwdziałanie. Praca ręczna, gry wymagające ruchu, codzienny prysznic w lecie i w zimie, kąpiele zimne przez lato i częsta kąpiel ciepła przez czas zimy, wywierają wpływ umoralniający o wiele bardziej stanowczy aniżeli najlepsze rady, które jednym uchem wchodzą a drugim wychodzą.

Nie to trudnego opowiadać ludziom, co trzeba robić, potrafi to każdy; cała rzecz polega na tem, ażeby stawiać ludzi w warunkach, które łatwem czynią pełnienie tego, czego ich nauczamy. To jest początkiem i końcem całej sztuki wychowania.

Wszystko to niezmiernie ułatwia zadanie nauczyciela. Niemniej je ułatwia inne jeszcze, bardzo rozumne urządzenie, którego wpływ mogłem ocenić z rozmów, jakie w tej materii miałem w Anglii tak z nauczycielami jak z uczniami.

Pewnego dnia dyrektor szkoły w Bedales, mówił do mnie: „Najlepszymi pomocnikami są dla nas starsi uczniowie; bez ich udziału praca nasza byłaby nierównie trudniejszą albo i nie możliwą“.

I wyjaśnił mi, że mniej więcej każdego wieczoru wzywa prywatnie do swego gabinetu jednego ze starszych uczniów. Stara się wpoić im to przekonanie, iż „starsi“ więcej niż on sam mieć mogą wpływu na pomyślny stan szkoły, i że absolutnie liczy na nich w utrzymaniu na-

leżytego porządku w różnych działach życia szkolnego.

Jakoż na czele każdego ze szkolnych wydziałów stoi jeden ze starszych uczniów. Tak każdy pokój, w którym mieszka 6—10 uczniów, ma swojego „starszego“, i ten obowiązany jest czuwać, ażeby wszystko było w porządku. W każdej klasie jest bibliotekarz, który zarządza biblioteką, specjalnie dla danej klasy przeznaczoną; on wydaje z niej książki za kwitami nietylko uczniom ale i nauczycielom.

Jeden z uczniów dogląda przedmiotów, które służą do football'u, krikietu, do robót ciesielskich, ogrodniczych i t. p., i za stan ich jest odpowiedzialny. Inni powierzone mają zbiory roślin zwierząt, minerałów i t. d.

Uczniowie młodszy we wszystkim winni są posłuszeństwo starszym, wyjąwszy gdy któryś z tych okaże się niegodnym stanowiska, czy to dopuszczając się niesprawiedliwości względem kolegów, czy przez złe sprawowanie.

Wówczas ulega on niejako degradacyi, zostaje oddany pod władzę młodszych. Sądzę, że jest to bardzo dotkliwa i poniżająca kara dla uczniów.

Tak więc szkołę naprawdę powierza się uczniom, jest ona niejako ich własną sprawą, odpowiedzialni są za cały jej ład i porządek; za-

ufanie i szacunek, jakie im okazują, rozwija też w nich zaufanie i szacunek dla samych siebie.

Nie wiem, czy jest bardziej skuteczny sposób wyrabiania ludzi. Dla osiągnięcia tego właśnie rezultatu nauczyciele oddziałują na uczniów przez stałe z nimi obcowanie; dla osiągnięcia tegoż rezultatu uczniowie starsi oddziałują na młodszych dzięki autorytetowi i zaufaniu, jakimi ich przełożeni darzą. W ten sposób wytwarza się specjalny nastrój umysłu, który ogromnie przyspiesza kształtowanie się jednostki.

Przytoczę jeszcze jeden z ważnych środków tego wychowania: dzieciom wpaja się zasadę, że żadna czynność, żadna praca, chociażby najniższa nie ubliża człowiekowi, i że każdy wykonywać ją może nie przestając być dżentlemenem. Zasługuje na szacunek lub pogardę nie rodzaj pracy, ale człowiek. Wymienię w tym względzie jeden fakt, który tak jest charakterystyczny, iż wystarczy za wiele innych.

W Bedales uczniowie sami wynoszą z pokoju nieczystości.

Niedość na tem. Ażeby dać poznać uczniom, jak czynność ta jest ważną, dyrektor zarezerwował w niej udział i dla siebie, i spełnia ją jednocześnie i narówni z uczniami.

Może się komuś spodoba ośmieszyć to lub zbyć drwinkami, wedle zwyczaju francuskiego; co do mnie nie umiem wypowiedzieć, jak głę-

boko pedagogicznem wydaje mi się tak proste spełnianie tak prostej czynności.

Dodać trzeba, że dyrektor jest to dawny uczeń arystokratycznej szkoły w Rugby, były student uniwersytetu w Cambrigde, posiadający stopień naukowy i ceniony łacinnik.

W szkole wziął na siebie wykład łaciny i czynność, o której była mowa.

Nie wyobrażam sobie, ażeby nasi normaliści <sup>1)</sup> chcieli łączyć dwa takie urzędy, chociażby ci — a może przedewszystkiem ci — którzy pochodzą z chłopów.

Najdrobniejsze szczegóły w tem wychowaniu obliczone są na to, ażeby w dziecku od lat najwcześniejszych wzbudzić poczucie, że jest człowiekiem.

Nie zapomnę nigdy wrażenia, gdy w pierwszy wieczór mojego pobytu w Bedales, wszyscy uczniowie jeden po drugim, przed udaniem się na spoczynek, deflowali wobec dyrektora. Każdy ostro stawał przed nim, spoglądał oko w oko, jak gdyby miał się z nim boksować, a w końcu potrzasał mu mocno rękę. „Trzeba dzieci przyzwyczajać, ażeby patrzyły człowiekowi prosto w oczy“ — objaśniał mi p. Badley.

---

<sup>1)</sup> Szkoła normalna w Paryżu, jest to wyższy zakład naukowy, przygotowujący specjalnie nauczycieli szkół średnich. *(Przyp. tłum.).*

To też dzieci, nawet najmłodsze, nie mają nigdy wobec nauczycieli tej przygnębionej, unizonej a jednocześnie i obłudnej postawy, jaką tak często u nas dostrzegać można. Bo też jest to naturalną konsekwencją naszego systemu: setki uczniów utrzymywać można w karności i trybie, przeciwnym naturze tylko w ten sposób, że wysoko się trzyma sztandar autorytetu i tłumi wszelką chęć niepodległości.

„Syn pański jest uległym i posłusznym“ — oto największa pochwała, jaką nauczyciel francuski oddaje uczniowi.

Bulletyn szkolny, który otrzymałem z Bedales po upływie pierwszego roku, kończył się temi słowy: „Sądzę, iż znajdzie Pan syna swego silniejszym na ciele, z charakterem bardziej niezależnym i umiejącego lepiej panować nad sobą“. O ileż to wyższe, piękniejsze i prawdziwsze pojęcie wychowania i człowieka!

Jednocześnie dyrektor pisał do mnie: „Myślę iż lepiej byłoby, gdyby z powrotem syn pański sam przyjechał z Paryża do szkoły. W Anglii jesteśmy zdania, iż podróże te dają wyborną sposobność, ażeby dzieci uczyły się same sobie radzić“.

Podczas tej pierwszej podróży, którą odbył na własną odpowiedzialność, chłopiec na kanale La Manche zgubił bilet, który mu wyrwał wiatr z ręki. Ze wstydem musiał przypadek swój opo-

wiedzieć kapitanowi, który naprzód powiedział mu porządne kazanie na temat roztrzepania, a potem po ojcowsku kazał wydać drugi bilet. Nie sędzę, ażeby już do końca życia zgubił kiedy bilet. Niema nic lepszego jak dobra lekcya o rzeczach.

W tym czasie spytałem raz syna:

— Cóż cię najwięcej dziwiło w nowej szkole?

— Co? To, że tam nigdy nie kłamią.

— I dlaczegoż tam nigdy nie kłamią?

Po chwili zastanowienia: — Bo to niepotrzebne, nikt tam nie szpieguje. A potem, gdyby który skłamał, musiałby opuścić szkołę, bo koledzy nie chcieliby z nim mówić. Gdy nauczyciel spostrzeże jakieś wykroczenie i spyta, kto to zrobił, to winny wstaje i mówi: „To ja“.

— To inni muszą się śmiać z niego?

— Przeciwnie, uważają, że to jest w dobrym tonie nigdy się nie bać.

Skutek jest taki, iż dzieci te, traktowane zawsze jak ludzie, naprawdę i prędko stają się ludźmi.

Oto jeszcze w tym względzie fakt jeden, na pozór bardzo drobny, który jednak dla mnie rzucił dużo światła na sprawę wychowania, i sędzę, że podobnie może podziałać na wielu ojców i matek.

Przed kilku laty byliśmy z wizytą u pewnej rodziny angielskiej, która na kilka miesięcy

zamieszkała w okolicach Paryża; rodzinę tę składały trzy osoby: matka, córka lat dwudziestu i ciotka. Ze mną była żona i syn, mający wtedy lat dziewięć.

Wizyta nasza przeciągnęła się do dwóch godzin i cały ten czas przesiedzieliśmy zamknięci w salonie.

Mogłem przypuszczać, iż tak długie siedzenie nie było zbyt zabawne dla małego chłopca. To też nie mało byłem zdziwiony, gdy po wyjściu prosił mię, ażebyśmy częściej do tych państwa przychodzili, gdyż bardzo dobrze się bawił. A przez dwie długie godziny siedział na krześle, co oczywiście przeciwnem jest nawyknieniom i upodobaniom dziecka.

— Dlaczegoż to tak się dobrze bawiłeś? — spytałem. — Chwilę się wahał, bo rozumie się nie analizował swych wrażeń, w końcu zaś dosłownie odpowiedział mi:

— Bo ciągle ktoś ze mną mówił.

Teraz i ja zacząłem się zastanawiać nad tem, co zaszło i oto do czego przyszedłem:

Przez cały czas odwiedzin, panie te po kolei siadały przy nim i rozmawiały, *zupełnie tak samo* jak z nami, na chwilę nie zostawiono go samym, a działało się to w sposób *tak naturalny*, jakgdyby był dorosłą osobą. Rozmawiano z nim *naprawdę*, jak z człowiekiem dorosłym.

Kiedy podano herbatę, zachowywano się

względem niego tak samo. Tak, iż od początku do końca czuł on wyraźnie, że odrazu został *na-  
prawdę* człowiekiem, ponieważ traktowano go jak człowieka; skutkiem tego cały czas istotnie zachowywał się jak mały człowiek, sam siebie brał na seryo, ponieważ na seryo brali go inni.

A nie mówcie mi, że postępować tak jest bardzo łatwo, i że tak właśnie my z dziećmi postępujemy. Jest to mniej łatwe niż się wydaje, a w każdym razie coś zupełnie innego, niż nasz sposób obchodzenia się z dziećmi.

Gdy dziecko jest w salonie, to starsi albo bawią się z niem i jego kosztem i traktują je jak dziecko; albo pozwalają mu nudzić się na krzesle, mówiąc tylko od czasu do czasu: „Siedź spokojnie. — Nie ruszaj nogami i rękami! — Trzymaj się prosto!“ Albo jeszcze rzuca mu się znaczące spojrzenia, które mówić mają to wszystko i wiele innych rzeczy. A gdy posiedzenie się skończy, dostaje mu się uwaga: „No, i dziś, jak zawsze, byłeś okropny“.

Biedni rodzice nie domyślają się wcale, że co tu jest okropnem, to nie dziecko, ale ich system — fałszywy, uciskający, przeciw-wychowawczy, system, który nietylko w dziecku nie rozwija człowieka, ale go w niem zabija.

Dziecko broni się jak umie przeciwko temu postępowaniu przeciwnemu naturze: i to najlepsze co ma do zrobienia.

I oto w jednym drobnym wypadku stają naprzeciwko siebie dwa sprzeczne systemy. Przy-  
puśćmy teraz, iż jeden i drugi stosowane będą  
stale od rana do wieczora, w każdej godzinie  
tygodnia, miesiąca i roku, przez wszystkie lata  
dzieciństwa, zarówno w domu jak w szkole: ro-  
zumie się, iż otrzymać musimy dwa zgoła różne,  
przeciwnie sobie typy wychowania, a zatem i dwa  
zupełnie różne wytwory.

Pierwszy bardzo prędko wyrabia człowieka,  
widzieliśmy, jaki był skutek na dziecku po upły-  
wie dwóch godzin; drugi przedłuża okres dzie-  
ciństwa i zostawia ślady na całe życie.

Dla nas stosować w praktyce to rozwijające  
wychowanie trudno jest z tego względu, że sa-  
mi nie zostaliśmy odpowiednio wychowani, i że  
skłonni jesteśmy dzieci nasze tak wychowywać,  
jak wychowywano nas samych.

Skłonni jesteśmy tem bardziej, że nasza me-  
toda jest bez porównania łatwiejszą w zastoso-  
waniu. Nic prostszego, jak działać na dziecko  
*siłą autorytetu*. To rozcina wszelkie węzły. Nie  
potrzeba dawać żadnych wyjaśnień: daje się  
dziecku poczuć siłę władzy ojcowskiej lub szkol-  
nej, dziecko schyla głowę, lub udaje, że schyla,  
i wszystko powraca do porządku, lub zdaje się  
żo powraca.

Ileż razy na dzień ja sam spostrzegam, iż  
postępuję z dzieckiem swem, w sposób, który

jaknajbardziej potępiam. Dowód to, że od teorii do praktyki bardzo daleko, i że jeśli należy działać na młodzież, to przede wszystkim oddziaływaćby trzeba na wychowawców i zmienić sam tryb wychowania.

W istocie bowiem w rasie francuskiej nic takiego niema, coby się sprzeciwiało wytwarzaniu w niej ludzi z inicjatywą. Zresztą nie rasa stwarza taki lub inny stan społeczeństwa, ale stan społeczny wytwarza rasę. Rasy nieustannie zmieniają się, rozwijają w zależności od warunków społecznych. Nic więc nie sprzeciwia się przeobrażeniu się rasy. Jedynem naszym zadaniem być powinno przeobrażenie to przyspieszyć i uskutecznić je w warunkach możliwie najlepszych. W tym celu powinniśmy przyswoić sobie z wychowania angielskiego jego pierwiastki najbardziej czynne, energiczne, gdyż one to zapewniłyby skutek najlepszy. Tembardziej powinniśmy to uczynić, że mamy więcej przeszkód do pokonania.

Jednym z największych szkopułów dla reformy wychowania jest u nas matka-francuska i jej zbyt bojaźliwa miłość dzieci. Niewątpliwie kocha ona bardzo swoje dzieci — o ile je ma — ale kocha je źle: raczej dla siebie, niż dla nich.

Kobieta we Francyi odbiera także wychowanie jak i mężczyzna i podziela jego przesady. Ale ponieważ umysł jej z trudnością otwiera się

dla wszystkiego co nowe, ewolucyę odbywa ona znacznie powolniej: prędzej przekonać da się dziesięciu mężczyznom niż jedna kobieta.

Nie sędzę jednak, iżby trudność ta miała nas powstrzymać; jeśli ojcowie się poruszają, matki pójdą za nimi. Mówię to z doświadczenia, gdyż znam wiele kobiet, które z gruntu zmieniły poglądy swe na wychowanie.

A potem przyznajmy się, że przecież to my sami zrobiliśmy kobietę francuską taką, jaką jest: zabawką, artykułem mody, cackiem z etażerki, istotą, wobec której wysilamy się na mówienie różnych banalności i która znajduje w tem przyjemność, podczas gdy powinnyby się móżdż z nią rozmawiać na seryo, jak z człowiekiem. W ten sposób nadmiernie spotęgowaliśmy różnice między kobietą i mężczyzną, na czem tracą oboje.

Aby zmienić to wszystko, potrzeba czasu i reformy wychowania. Reforma ta dotyczyć powinna zarówno dziewcząt, jak chłopców; potrzeba nam bowiem nietylko energicznych mężczyzn, ale i energicznych kobiet, gdyż w życiu muszą oni sobie wzajemnie pomagać i wzajemnie się wspierać.

Dość, że jak dziś rzeczy stoją, kobieta jest raczej przeszkodą, pełna jest śmiesznych przesądów i uprzedzeń, czuje wielką predylekcyę do zawodów wojskowego i urzędniczego, a niechęć-

nie patrzy na pracę na wsi i zajęcia przemysłowe i handlowe; a już co do kolonii, to czuje do nich wstręt prawie nieprzewyciężony, podczas gdy Angielka wyjeżdża na nie równie ochotnie jak Anglik.

Po tem wszystkiem zapewne zrozumie już czytelnik tę głęboką różnicę, jaka zachodzi między starym i nowym typem nauczyciela i szkoły.

Dwom tym typom odpowiadają dwa różne programy nauk. Porównamy je ze sobą i poddamy ocenie.

---

## ROZDZIAŁ IV.

### Program nauk w szkole dzisiejszej.

Rzućmy okiem na załączony obok tygodniowy wykaz przedmiotów wykładanych w kolegiach i liceach francuskich w myśl obowiązującego programu.

W pierwszej kolumnie od lewej strony wymienione mamy przedmioty, w różnych klasach wykładane; kolumny następne pokazują liczbę godzin, dla każdego z tych przedmiotów w różnych klasach poświęconą.

Widocznem jest odrazu, iż pośród przedmiotów wykładanych obecnie od szóstej klasy do retoryki, *jest jeden, który sam przez się tyleż godzin zajmuje, co wszystkie inne razem wzięte: są to języki martwe.* Na średnią liczbę dwudziestu godzin tygodniowo w klasie, łacina i grecki zajmują dziesięć; jeżeli dodamy do tego czas na

**Tygodniowy wykaz godzin według urzędowego programu szkół średnich we Francyi<sup>1)</sup>.**

K L A S Y	Szósta <sup>2)</sup>	Piąta.	Czwarta.	Trzecia.	Druga.	Retoryka.
	G o d z i n y.					
Francuski . . . . .	3	3	2	2	8	4
Angielski i niemiecki . . .	1½	1½	1½	1½	1½	2½
Łacina i grecki . . . . .	10	10	11	10	10	8
Geografia . . . . .	1	1½	1½	1	1	1
Historya . . . . .	1½	1½	1½	1	1½	1½
Matematyka . . . . .	—	—	1½	3	1½	1½
Geologia . . . . .	—	—	—	—	—	—
Botanika . . . . .	—	1½	—	—	—	—
Zoologia, rachunek . . . .	1½	—	—	—	—	—
Fizyka <sup>3)</sup> . . . . .	—	—	—	—	—	—
Chemia <sup>3)</sup> . . . . .	—	—	—	—	—	—
Rysunek . . . . .	1½	1½	1½	1½	2	2
					nie- obo- wiąz.	nie- obo- wiąz.

<sup>1)</sup> W ostatnim czasie w programie tym zaszły drobne zmiany, które jednak nie wpłynęły istotnie na ustosunkowanie liczby godzin. <sup>2)</sup> Klasa szósta odpowiada naszej pierwszej, piąta—drugiej i t. p. <sup>3)</sup> Fizyka i chemia wykładane są dopiero w ostatniej klasie t. z. Filozofii. (*Przyp. tłum.*).

przygotowanie, który mniej więcej proporcjonalny jest do liczby godzin w klasie, to otrzymamy, że języki martwe pochłaniają przeciętno dwadzieścia godzin na czterdzieści.

W obecnem więc nauczaniu brak jest równowagi.

Ale to, cośmy tu stwierdzili, nabiera jeszcze szczególnego znaczenia, wobec ogólnie wiadomego faktu, iż pomimo tej liczby godzin, dzieci nasze dochodzą do retoryki i filozofii nie umiając naprawdę ani łaciny, ani greckiego, tłómaczą z nich i rozumieją tylko z wielką trudnością przy pomocy słownika i gramatyki.

Rozumie się, iż zalew taki łaciny i greckiego zacieśniać musi pole, jakim rozporządzać mogą inne przedmioty nauczania.

Nauka *francuskiego* ogranicza się do dwóch lub trzech godzin tygodniowo, a i ten czas wyłącznie prawie obraca się na gramatykę i ortografię. Nie pozostaje nic prawie na zaznajomienie się z literaturą i jej formami, na odczucie jej piękności.

Językom nowożytnym, które reprezentują niemiecki i angielski, udziela się minimalna ilość godzin—półtorej godziny na tydzień. Nie stanowi to nawet czwartej części czasu, jaki byłby konieczny dla rzeczywistego nauczania tych języków, przypuszczając przytem, że zastosowaną byłaby właściwa metoda. Ale dla dopeł-

nienia miary złego—bo w naszym systemie szkolnym zdaje się nad wszystkim ciążyć jakaś fatalność — dotąd jeszcze w nauczaniu języków żyjących stosuje się też same metody, co i do wykładu łaciny; nie uczą ich przez mówienie, ale przez mozolne tłumaczenia. Wiadomo zresztą, iż większa część naszych nauczycieli angielskiego i niemieckiego, są to Francuzi—(to przez patryotyzm). Zapewne przez patryotyzm także starają się językami tymi do uczniów nie mówić i ich do mówienia nie skłaniają. Czyżby więc w naszych kolegiach niemiecki i angielski były także uważane za języki martwe? Doprawdy za dużo już tych martwych rzeczy!

Uczeń trzeciej klasy<sup>1)</sup> jednego z wielkich liceów paryskich przyjechał podczas wakacji do jednego z moich znajomych. Otrzymał pierwszą czy drugą nagrodę za język niemiecki: „Otóż, mówią mu, masz dobrą sposobność, będziesz mówił z dziećmi po niemiecku“. Dzieci te, znacznie od niego młodsze nauczyły się po niemiecku przez rozmowę z guwernantką. Zaczęły też zaraz mówić do niego. Okazało się jednak, iż biedny młodzieniec nie był w stanie ani jednego zdania zrozumieć ani wypowiedzieć. I tak skończyła się smutna próba.

---

<sup>1)</sup> Naszej—czwartej.

(Przyp. tłum.).

Ale oto coś lepszego. Przed kilku miesiącami zjawił się do mnie młody człowiek lat dzie wietnastu, który tylko co ukończył wyższą szkołę handlową w Paryżu. Wstąpił tam jako stypendysta i skończył jako jeden z pierwszych uczniów. Prosił mnie o znalezienie mu odpowiedniego miejsca. Bez żadnej złej myśli zagadnąłem go: „Rozumie się, mówi pan kilku językami“. Wiemy wszak, że praktyczna znajomość języków jest dziś dla kupca niezbędną. Ku mojemu największemu zdziwieniu młodzieniec odpowiedział, że niemiecki zna bardzo słabo, angielski trochę lepiej, ale nie tyle, ażeby mógł płynnie czytać, a tem mniej mówić lub rozumieć mówiących.

Wiadomo zresztą, że parlament wydał nawet prawo w celu utrudnienia cudzoziemcom udzielania języków obcych we Francji. Praktyczni Anglicy, przeciwnie, umieją przyciągnąć do siebie nauczycieli Francuzów. Wzmiankowaliśmy już wyżej, że w kollegium w Harrow jest dwóch nauczycieli francuskiego i obaj są Francuzi. W Londynie jest stowarzyszenie nauczycieli francuskich; znajduje się ono w nader pomyslnym stanie, a na jednym z ostatnich jego zebrań z wielkiem uznaniem podnoszono gościnność brytańską.

Streszczając, widzimy, że języki obce nowożytnie nielepiej są wykładane od łaciny i grec-

kiego, i że sam język francuski zepchnięty jest na plan dalszy, jakby zduszony przez nienormalny rozrost łaciny i greckiego.

A teraz rzućmy znów okiem na pomieszczoną wyżej tablicę; przekonamy się, że jeśli trzy wymienione przedmioty wykładane są źle to inne, które po nich idą, nie są prawie wcale albo i wcale wykładane.

Tworzą one t. z. przedmioty „drugorzędne“ i jako takie traktowane są z pogardą.

Na *geografię* i *historię* przeznaczają się godzinę lub półtorej tygodniowo, co jest stanowczo niedostateczne.

Rezultat wiadomy, gdyż oddawna zarzucało Francuzom nieuctwo w geografii. Niżej zobaczymy, jaką rolę geografia spełniaćby mogła w nowem nauczaniu. Co się tyczy historii, to nasze podręczniki do tego przedmiotu, kompilacje niestrawnych dat i szczegółów, zostawiają tylko w pamięci bardzo słabe ślady, dają pojęcia mgliste i niepowiązane z sobą.

Dalej znajdujemy całą grupę nauk takich, jak *matematyka*, *geologia*, *botanika*, *zoologia*, *fizyka* i *chemia*. Tu tablica przedstawia zupełną prawie pustkę. Tłómaczy się to tem, że większość tych nauk nie istniała w owych odległych czasach, kiedy układano programy szkolne, dołąd z takim pietyzmem zachowywane.

Wszakże przodkowie nasi nie uczyli się geologii, ani botaniki, ani zoologii, fizyki ani chemii, a mimo to wcale im się gorzej nie działo. Możemy więc i my iść w ich ślady, należy przecie szanować czcigodną tradycję.

A potem, gdy łacina i grecki pochłaniają większą część czasu szkolnego, gdzież pomieścić nauki ścisłe? Środkiem najprostszym było usunąć je i — usunięto.

Zresztą niezupełnie. Uznano, że przecież młodzież nie może dochodzić do bakalaratu nie posłyszawszy przynajmniej ogólnikowo czegoś z fizyki i chemii. A ponieważ stojąca na przeszkodzie łacina nie może być ograniczona — łacina jest nietykalną — miejsca dla przedmiotów przyrodniczych nigdzie indziej nie znaleziono jak w ostatnim roku szkolnym na „filozofii“. Upewniam cię czytelniku, że mówię seryo.

Tak, wykład filozofii przerywa się na trzy godziny w tygodniu, ażeby udzielić trochę ułamkowych pojęć z chemii i fizyki dorastającym już chłopcom, którzy dotąd nic o nich nie słyszeli.

Fizyka i chemia przeobraziły już świat współczesny i jeszcze bardziej go przeobrażą, ale to jest szczegół, o którym nasza pedagogia nic nie wie, o którym wprost nie chce wiedzieć. Bo zresztą niema to żadnego znaczenia przy objaśnianiu rzymskich i greckich autorów. Przy-

tem, czyż nie wiadomo, że szkoła ma kształcić ludzi przeszłości a nie terażniejszości, że nie patrzy przed siebie ale za siebie.

Na końcu tablicy widzimy ostatni przedmiot — *rysunek*. Za moich czasów nauka rysunków była nieobowiązkową, lekceważono ją, naczynano w czasie zbywającym lub rekreacyjnym, i uczniowie najczęściej się od niej uchylali. Ostatnio wydzielono jej cokolwiek — zbyt mało — czasu, bo zaledwie półtorej godziny tygodniowo; i to jeszcze od sekundy nauka rysunku przestaje być obowiązkową.

Mamy prawo teraz postawić następujące wnioski:

1. Łacina i grecki stanowią podstawę współczesnego nauczania klasycznego ze szkodą dla wszystkich innych przedmiotów.

2. Uczniowie, którzy poświęcili lat siedem wyłącznie prawie na naukę łaciny i greckiego, nie umieją ich wcale.

Tu warto powtórzyć oświadczenie Jules Lemaitre'a, które ćwiekiem utkwieć powinno w głowach wszystkich ojców.

*„Utrzymuję, że przeciętny maturzysta klasyk, to znaczy taki młodzieniec, który nie umie ani łaciny ani greckiego, ale który zato nie umie także języków nowożytnych, ani geografii, ani nauk przyrodniczych, że młodzieniec taki jest to potworek, jest to cudowne Nic“.*

Ci członkowie ciała nauczycielskiego, którzy bronią istniejącego systemu, jako zupełnie zadawałającego, są po prostu mało inteligentni.

Ci zaś, którzy bronią tego systemu dlatego, że dla nich wygodniej jest nie zmieniać rutyny, są po prostu występni.

Przeciwko jednym i drugim utworzyć się powinien nareszcie syndykat ojców, którzy buntują się przeciw istnjącemu systemowi i zdecydowani są na własną ręką przedsięwziąć ocalenie dziecka.

Wprzód jednak nim pokażemy, jakby to zrobić się dało, zastanowimy się, czy niema jakiegoś sposobu na załatwienie się z kwestyą łaciny.

Wskutek nieproporcjonalnie dużego czasu, jaki łacina zajmuje, nietylko paraliżuje ona całe nauczanie, ale i utrudnia niezmiernie jakiegokolwiek w niem zmiany.

W Anglii, ani w Stanach Zjednoczonych trudność ta wcale nie istnieje. Wyjąwszy niewielką liczbę takich, dla których znajomość języków starożytnych jest albo istotnie potrzebną jak księża, uczeni, albo którym służy niejako do ozdoby, jak synowie bogatych domów, ogromna większość łaciny i greckiego nie uczy się wcale, przez odpowiednie szkoły przygotowuje się do zawodów: rolniczego, przemysłowego i kupieckiego.

We Francyi niestety dzieje się inaczej. Naczelnicy kierownicy nauczania uparcie utrzymują języki starożytne w programie egzaminów, które otwierają wstęp do większej części profesyi wolnych lub administracyjnych.

Zważywszy zaś, iż Francuzi na skutek śmiesznego przesądu tych właśnie profesyi najbardziej dla synów swych pożądamy i z największą pogardą patrzą na zawody produkcyjne i niezależne, wynika stąd, iż młodzież nasza zmuszoną jest przez sześć lub siedem najpiękniejszych lat życia uczyć się dwóch języków umarłych, ażeby nienauczyć się ich nigdy, i z których zresztą nie miałyby żadnego pożytku.

Zanim kierownicy szkolnictwa raczą uwolnić nas od tych programów, obowiązkiem jest naszym starać się przynajmniej ułatwić je przez zastosowanie lepszych metod nauczania języków starożytnych.

O tych metodach teraz pomówimy.

## ROZDZIAŁ V.

---

### Rozwiązanie kwestyi łaciny.

Będzie temu lat kilka jeden ze znajomych przyniósł mi zalecając bardzo do przeczytania broszurę pod tytułem: *Le latin appris en trois ans, le grec en deux ans*<sup>1)</sup>. Jakkolwiek oddawna byłem przekonany, że obecna metoda nauczania języków starożytnych, jak i żyjących, z gruntu jest wadliwą — bo i któżby nie był o tem przekonany — niemniej sceptycznie dość patrzyłem na tytuł książeczki. Pomyslcie tylko: trzy lata zamiast sześciu lub siedmiu, jakie dziś się zużywa i to na osiągnięcie tak marnych rezultatów jak te, które osiągają nasi maturzyści, i które myśmy osiągali przed nimi.

---

<sup>1)</sup> *Librairie Lahare. Paris.*

Jednakże broszurę przeczytałem; od pierwszej stronicy byłem mocno zainteresowany; doszedłszy do środka zostałem w sceptyźmie mym zachwiany; po skończeniu byłem zupełnie przez autora zjednany. Niema co mówić, autor ma słuszość; to co zaleca wypływa wprost ze zdrowego rozsądku. Wiedziałem, że nasze metody nauczania są niemądre, ale nie wiedziałem czem je zastąpić; teraz wiem i widzę jasno. A światło przychodzi nam nie od fachowego nauczyciela, ale od zwyczajnego wykształconego ojca, który zniechęciwszy się do zwykłych metod, zastosował nowy sposób uczenia naprzód dla swych synów, a potem wnuków, i zastosował z zupełnem powodzeniem <sup>1)</sup>).

Ale przystąpmy do rzeczy.

## I.

„W trzecim roku życia — pisze p. Olivier Benoist, autor broszury — dziecko rozumie już język własny, a w czwartym mówi nim. W przeciągu roku, najwyżej dwóch, dziecko starsze lub człowiek dorosły, przebywając w Niemczech lub Anglii przyswaja sobie język miejscowy. Czemuże się dzieje, że po sześciu albo i ośmiu latach

---

<sup>1)</sup> Metoda, którą nutor w dalszym ciągu opisuje, nie jest żadną nowością. Jeszcze w połowie naszego stulecia sto-

pracowitych studyów, uczniowie naszych kolegów, przystępujący do bakalareatu zaledwie z wielką trudnością w ciągu dwóch godzin i przy pomocy słownika są w stanie zrobić dwadzieścia pięć wierszy łacińskiego wypracowania, i że nie więcej jak trzecia część z zadania tego wywiązuje się zadawalająco, a dwie trzecie zmuszone są egzamin powtarzać!?”

Metoda nauczania, która daje tak ujemne rezultaty, musi być złą. Każdy przyzna to z łatwością; trudniej zrozumieć jakie są przyczyny tego i środki zaradcze.

Ażeby zdać sobie z tego sprawę, zauważmy, jak dziecko uczy się własnego języka metodą naturalną: Słyszy naprzód znaczną ilość wyrazów i zwrotów, które wymawiają przy nim osoby starsze. Wyrazy te i zdania zanim zacznie dziecko powtarzać, utrwalają się w jego pamięci, dziecko wprzód rozumie zanim zdolne jest cokolwiek wypowiedzieć.

„Gdy po dwóch latach mniej więcej dziecko zaczyna wymawiać zdania, ileż to wykonać musiało ustnych ćwiczeń! Ćwiczenia te zadawała mu matka. Ile razy pokazywała mu przedmiot

---

sowali ją: Jacotot, Hamilton, i wielu innych. W nauczaniu zbiorowem, w klasie z 30—40 uczniów, w żadnym razie nie dałaby ona takich rezultatów, jakie są możliwe w nauczaniu domowem z dwoma lub trzema uczniami. (*Przyp. tłóm.*).

i wymieniała jego nazwę, którą dziecko powtarzało, zadawała mu pewnego rodzaju tłumaczenie. A czy widział kto, ażeby niemowlę bardzo się wysilało, gdy matka uczy je mówić; gdy uczy je różnych jeszcze innych rzeczy? Jest to tylko ciągła wymiana uśmiechów między matką i dzieckiem“.

Ale nie uśmiechy zamieniają z sobą uczeń i nauczyciel. Zdaje się jakgdyby naumyślnie nagromadzono trudności na drodze, którą ma iść biedny uczeń, i na początku każdej nauki języków umieszczono gramatykę. Nauka gramatyki jest sama przez się suchą, nawet dla umysłu dojrzałego, a dla dziecka jest wprost odstrasza-  
jącą. Massy tej reguł i wyjątków, koniugacyi i deklinacyi, jeśli wogóle może nauczyć się dziecko, to uczy się tylko przez mechaniczne powtarzanie, czysto pamięciowe.

Sposób, w jaki objaśnia się autorów, zmniejsza jeszcze interes do nauki. Nigdy nie daje się uczniom do czytania całych utworów, ale urywki, które przytem odczytują bardzo wolno, po kilka wierszy na dzień, wskutek czego nie interesują się treścią. Jest to tak jakgdyby ktoś w roman-  
sie lub jakimkolwiek opowiadaniu na chybił trafił powyrywał i dał nam do czytania oddzielne stronicie, nie dając całości. Jakież arcydzieło ostałoby się wobec takiej metody, jakiegoż pojęcia możnaby nabrać o tem arcydziele? Wiado-

mo zresztą, iż młodzież kształcona tą metodą na klasykach starożytnych, wcale ich nie zna, nie nabiera do nich zamiłowania, przeciwnie po sześciu lub siedmiu latach takich studyów najczęściej jedno jej się tylko zostaje gorące życzenie: nigdy więcej o klasykach nie słyszeć. Przynajmniej jeden rezultat, który szkoła nasza osiąga; tylko zapewne nie jest to ten, który chciano osiągnąć.

Zarzucając więc metodę, która daje tak złe rezultaty, nie wiele rezykujemy, nauka języków starożytnych nie może na tem ucierpieć: z czystym sumieniem możemy spróbować nowej drogi pewni, że tego, co zostawiamy za sobą, nie warto żałować.

## II.

Lecz jakże do nauki języków starożytnych zastosować metodę, którą rodzice tak skutecznie stosują przy uczeniu dziecka mowy ojczystej?

Żywe słowo zastąpić należy przez czytanie—czytanie w szerokim zakresie, z początku obejmujące stronicę, potem po kilka stronic. Otóż możliwe to jest tylko w ten sposób, że damy uczniowi do rąk tekst łaciński lub grecki z *dosłownem tłumaczeniem obok*. Dzięki temu uczeń odrazu widzieć będzie znaczenie każdego wyrazu

i zdania, i oszczędzimy mu długich, często bezowocnych poszukiwań w słowniku.

Tłómaczenie w rękę ucznia? Ależ to wywraca istniejący porządek! Przepraszam; dajemy tylko uczniowi środek, z którego nauczyciel dotąd sam zawsze korzystał. Dlaczegoż wzbraniać mamy uczniowi tego, co stanowi ułatwienie dla nauczyciela? Dlaczegoż jeden iść ma drogą łatwą i szybką, drugi — nieskończenie długą, trudną i niedoprowadzającą nigdy do celu.

Koniec końców, jedyny, pewny i praktyczny sposób nauczania się języka polega na przyswojeniu sobie jaknajwiększej liczby wyrazów i zwrotów. Gdy uczeń przeczyta i zrozumie dziesięć lub piętnaście ksiązek łacińskich — co przy pomocy tłómaczenia nie będzie dlań trudnem — to potem będzie już znał łacinę.

Tak więc pierwszym zadaniem ucznia będzie przeczytać i zrozumieć jedną lub więcej stroniec książki. Potem nauczyciel zada tłómaczenie i każe tłómaczyć uczniowi wprost z łaciny. Przy praktykowanej dziś metodzie nie można żądać od ucznia iżby tłómaczył z autora pojedyncze zdania; ale przy pomocy gotowego przekładu możemy wymagać, iżby uczeń przygotował pewną ilość wierszy lub stroniec i potem tłómaczył je *à livre ouvert*. „Zadaniu takiemu podoła każde dziecko o ile nie jest zupełnie niezdolne, podczas gdy dziś jest wielu ucz-

niów nawet zdolnych, którzy nie są w stanie tłumaczyć wyjątków, nie wiedząc, co jest w tekście przedtem i co dalej, a niemożność taka działa zniechęcająco, powstrzymuje wszelki dalszy wysiłek“. I przeciwnie stawiając dziecku zadania, które nie przewyższają jego sił, zachęcamy je do coraz nowego wysiłku.

A cóż się przy tym systemie stanie z gramatyką? Nie ulega wątpliwości, że w obecnem nauczaniu nadużywamy gramatyki, i że praca w tym kierunku wykładana zgoła nieodpowiada osiąganym rezultatom. „Tylko nie ogłupiajcie dziecka“, powiedział Montaigne z powodu gramatyki. W samej rzeczy, uczenie się specjalne deklinacji bez związku z tekstem, bynajmniej nie jest koniecznem dla nauczania się języka. Dziecko w domu, człowiek dorosły przebywając w obcym kraju, uczą się języka przez słuchanie; tak samo każdy, czytając dość dużo po łacinie, nauczy się odmian wyrazów przez samo czytanie tekstu.

Trzeba więc oszczędzić dziecku nudy i straty czasu, jakie pociąga za sobą uczenie się na pamięć gramatyki, odnajdywanie przypadków, osób i czasów różnych rzeczowników i czasowników. W tym celu p. Benoist proponuje następujący dowcipny sposób.

Wychodzi z zasady Horacego, że to, co dostaje się do umysłu przez oczy lepiej się utrwała

w pamięci, aniżeli to, co weszło przez uszy, że łatwiej pamiętamy formę przedmiotu jasnego, dobrze oświetlonego, dużego i wyrazistego. Trzeba więc działać na wzrok ucznia, co osiągnąć można w taki sposób:

Każdą deklinację i koniugację, tak słów foremnych jak nieforemnych, albo sami uczniowie wypiszą, albo wydrukuje się je dużemi, z odległości widzialnemi czcionkami na tablicach tekturowych, i tablice te w porządku metodycznym rozwieszono będą na ścianach klasy, tak, iżby uczeń mógł się z łatwością oryentować i znajdować odrazu formy, których potrzebuje. Część materiału możnaby umieścić w atlasie dużego formatu, każdy z uczniów jeden taki atlas dostałby do rąk.

„Dając uczniowi tłumaczenie, rozwieszając mu przed oczami tablice odmian, uwalniamy go od znużonego szukania, które nie przynosi żadnej korzyści umysłowi, przeciwnie zraża go i powstrzymuje na każdym kroku. Uczeń z łatwością zacznie czytać tekst łaciński, niepotrzebując żadnego przygotowania ani pomocy nauczyciela. Przy jakim takim skupieniu uwagi będzie mógł później ustęp, który raz zrozumiał, tłumaczyć samoistnie. Postępować będzie coraz szybciej i w krótkim czasie osiągnie tyle, że przeczyta cały utwór, zrozumie go i treść sobie przyswoi.

„Gdy taki uczeń przeczyta i zrozumie dzie-  
sięć lub dwanaście książek łacińskich, wtedy po-  
wtarzam, będzie znał łacinę. Co więcej, pozna  
jeszcze myśli i fakty w książkach tych zawarte,  
co chyba nie jest do pogardzenia. W samej rze-  
czy, jeśli nauka łaciny ma dawać tak cudowne  
skutki dla kultury umysłowej, jak to utrzymu-  
ją, to skutki te pewniej się uwydatnią przy na-  
szej metodzie, aniżeli, jak to się dziś robi, przez  
drobiazgowę, pod lupą niejako, rozpatrywanie  
łacińskich zwrotów, w przypuszczeniu, że z ta-  
kiego właśnie mikroskopowego badania wynikną  
nadmierzalne rezultaty dla umysłowego rozwoju  
uczących się. Siła tego przekonania, czas odkład  
metodę tę stosują zwolennicy łaciny, kazały im  
wkońcu zapomnieć o treści dla formy. Być mo-  
że, iż forma jest wspaniałą; co do nas, wolimy  
treść, i sądzimy, że treść tę uczniowie lepiej  
poznają czytając całkowity utwór autora, aniżeli  
najszczegółowiej nawet rozbierając kilka wy-  
rywanych zdań.

„Dla tych niewielu umysłów, którym głę-  
bsze studia łaciny zapewnić mogą doskonalszą,  
bardziej subtelną kulturę umysłu, metoda nasza  
również jest stosowna. Dzięki niej nie będą  
zmuszeni długo siedzieć nad początkami języka,  
ale w prędkim czasie nauczą się go rozumieć,  
co niezbędnem jest jeśli ktoś chce dalej posunąć  
studya swe nad językiem. Ażeby zgłębić język

w całym jego zakresie, przedewszystkiem trzeba go rozumieć. Tymczasem widzimy, że dzieciom codziennie każe się iść drogą wprost odwrotną. Te głębsze studia należałoby pozostawić kandydatom na magistrów i doktorów, a uwolnić od nich ogół młodzieży, której nie przynoszą żadnego pożytku i która nie wie co z nim zrobić“.

Stosując więc nową metodę, nauczyciel daje uczniom pewną liczbę stronic autora łacińskiego, które przygotowują przy pomocy dołączonego tłumaczenia i tablic gramatycznych. Potem żąda nauczyciel, ażeby uczniowie sami objaśniali tekst, i przy tej sposobności komentuje go pod względem historycznym, filologicznym i t. p. Komentarzy tych mógłby oczywiście udzielać i na lekcyi, mającej za przedmiot 10—20 wierszy autora; ale innego nabierają one znaczenia gdy uczeń usłyszy je pośród dłuższego opowiadania, które już zdołało go zainteresować opisem osób, krajobrazów i wypadków.

Co się tyczy reguł składni, to uczyć ich będziemy w miarę, jak następcy do nich sposobność autor czytany, przyczem będzie można wskazać uczniom miejsce w gramatyce, gdzie znaleźć mogą daną regułę. Zresztą i składnię można także przedstawić na tablicach ściennych.

Mam przed sobą tablicę koniugacyi i deklinacyi, które dostać można w księgarni Lahure'a.

Tablica składa się z trzech kartonów, złączonych z sobą paskami płóciennymi, dzięki czemu uczeń może ją umieścić pod sobą nakształt parawanu i mieć zawsze przed oczami gramatykę.

### III.

Metoda, zalecana przez p. Benoist wydała mi się wyborną, niemniej jednak postanowiłem ją wypróbować na uczniu, który przechodził z szóstej klasy do piątej.

Dałem mu kilka tekstów łacińskich z tłumaczeniem i z każdym dniem stwierdzać mogłem coraz wyraźniej, że czytał i rozumiał w ciągu godziny tyle, na co przy metodzie gramatyczno-słownikowej potrzebowałby przynajmniej 4—5 godzin. Potem cały ustęp bez pomocy tłumaczenia recytował mi po francusku, ja zaś przy sprsobności objaśniałem mu szczegóły gramatyczne.

Dziecko było po prostu zdziwione postępowaniem tak szybkim i łatwym, i zdziwienie to wyraziło w sposób bardzo typowy: „Możnaby pomyśleć, że ludzie mówią po łacinie“. Przy obecnej metodzie istotnie ludzie tylko „bąkają“ po łacinie, i wciąż kręcą się w miejscu, a nie idą naprzód.

W przekonaniu mem utwierdziłem się jeszcze bardziej, gdy otrzymałem niespodzianie następujące wyjaśnienie od księdza G. Theodore'a, byłego

kierownika zakładu naukowego. Osobista praktyka nauczycielska, zwłaszcza konieczność przedkierowanego wyuczania łaciny młodych ludzi, którzy dość późno decydują się na wstąpienie do stanu duchownego, — doprowadziły go do zastosowania zupełnie identycznej metody.

W tym celu ks. Theodore wydał z dosłownem tłumaczeniem obok pewną liczbę autorów klasycznych, wykładanych w szkołach<sup>1)</sup>.

„Już w wielu małych seminariach — pisze *Semaine religieuse* — pomiędzy innymi w Plombières pod Dijon, — stosują tę metodę na t. z. kursach *specjalnych*. Biorą w nich udział uczniowie, w wieku lat 13—15, którzy przedtem wcale łaciny się nie uczyli, a którzy mimo to po dziesięciu miesiącach takiej nauki wstępują do czwartej klasy<sup>2)</sup> i są jednymi z pierwszych w klasie“. Niestety jednak od tej chwili zostają poddani przyjętej powszechnie metodzie drep-tania w miejscu.

Gdy nową metodę i osiągnane przez nią rezultaty opisałem w „*Science Sociale*“, otrzymałem kilka listów od nauczycieli, którzy na podstawie własnego doświadczenia stwierdzili skuteczność metody.

---

<sup>1)</sup> Nakład Larousse'a w Paryżu.

<sup>2)</sup> T. j.: u nas — trzeciej.

(Przyp. tłum.).

Pewien profesor liceum w Evreux pisze: „Śpieszę zwiastować panu dobrą nowinę. Pan Benoist nie jest odosobnionym; jak pan słusznie zauważył, głos jego jest głosem zdrowego rozsądku, a zdrowy rozsądek jest potrosze wszędzie rozsiany... Znaczna liczba nauczycieli szkół rządowych ma przekonanie, iż lepiej byłoby dać spokój łacinie i greckiemu, aniżeli osiągać tak marne rezultaty... Cóż sami nauczyciele nie wahają się między innymi środkami zalecać uczniom swym umiejętnego posiłkowania się tłómaczeniami. Co do gramatyki, dają ją w miarę potrzeby, a do prawd banalnych należy, że reguły składni uczeń powinien poznać przy objaśnianiu autorów“... Szkoda, iż nauczyciele, którzy stosują te rozumniejsze metody, należą do wyjątków, że zresztą nauczyciele tacy stoją w sprzeczności z obowiązującymi przepisami szkolnymi.

Przytoczę jeszcze świadectwo jednego profesora, licencyata nauk literackich, który pisze: „...Zawsze przekonywałem się, że stosując zwykłą metodę robi się bardzo małe postępy. I przeciwnie stwierdzałem, że pewne środki nieprawidłowe, potępiane przez szkołę urzędową, dają dobre rezultaty: np. korzystanie z tłómaczeń.

„Gdy uczeń przychodzi do mnie i mówi: Muszę w dwa lub trzy miesiące przygotować

się do bakalareatu, — odpowiadam mu zawsze: Kup pan sobie tłumaczenia autorów. Są nauczyciele, którzy się tego boją, niechęcią zdradzać tajemnic swej wiedzy. Ale powoduje tu nimi raczej ich własny interes, aniżeli interes ucznia. W rzeczywistości uczeń pracowity robi niezmiernie szybkie postępy, jeśli codzień poświęci pewną ilość czasu na czytanie autorów z tłumaczeniem. Naprzód interesuje go przedmiot, „historya“, w książce zawarta. Następnie mnóstwo wyrazów wielokrotnie przesuwa mu się przed oczami i przez samo powtarzanie utrwala w pamięci.

„Zresztą nie ja jeden myślę w ten sposób. Rozmawiałem kiedyś z bardzo inteligentnym księdzem, doktorem nauk literackich i profesorem w jednej z najlepszych szkół prywatnych. Rozmowa zesłała na kwestyę tłumaczeń. „Przepisy szkolne zabraniają ich“ — mówił, a po chwili milczenia dodał: „jednakże moim uczniom z retoryki polecam, ażeby się w nie zaopatrywali sposobem przemyślanym“. Czy to nie dość typowe i przekonywujące?

„Z moich lekcyi, bez względu w jakim wieku są uczniowie, stale usuwam gramatykę. Przekonałem się, że czas użyty na uczenie się i wydawanie gramatyki, wcale się nieopłaca. Korzyść z tego nader mało znacząca. Gdy mam do czynienia ze „słabymi w łacinie“, system mój

polega na robieniu tłumaczeń *à outrance*. Nie jest to ani pomysłowe, ani zbyt skomplikowane, ale koniec końcem daje mi to rezultat najlepszy.

„...Zdałem egzamin dojrzałości z bardzo dobrym stopniem, a w rok później moje ćwiczenia greckie napisane na licencyat, były uznane za bardzo słabe. Jeden miesiąc samodzielnej pracy nad tłumaczeniami poprawił mi odrazu stopień o siedem punktów (z dwóch na dziewięć)“.

Wszystkie te świadectwa są jasne, zgodne z sobą i oparte na doświadczeniu.

Może tu ktoś zarzucić, że przecież ludzie kiedyś dobrze znali łacinę, pisali w niej a nawet mówili.

Prawda to, ale byłoby zupełnym błędem faktów przypisywać skutkom dzisiejszej metody.

*Niegdyś profesorowie wykładali łacinę po łacinie i mówili po łacinie.* Stosowali oni w praktyce do języków nowożytnych metodę, której domagamy się dziś dla języków nowożytnych, metodę polegającą na tem, że języka uczymy się mówiąc i czytając w nim.

Niestety jednak od owego czasu profesorozarówno zakonni jak świeccy zwolna zatracili umiejętność mówienia, a nawet pisania po łacinie, nie mówię biegle, ale chociażby znośnie. W następstwie tego musieli zaprzestać i wykładu po łacinie, a zmuszeni jednak uczyć tego, czego

sami dobrze nie umieli, rzucili się na gramatykę i słowniki. Sposób ten jednak okazał się o wiele mniej skutecznym i dłuższym, odtąd też poziom nauczania łaciny stale się obniżał<sup>1)</sup>.

Dziś właściwa kwestya łaciny polega nie tyle na tem, jak uczyć uczniów, ile przede-wszystkiem, jak nauczyć łaciny profesorów.

Jeśli są dziś nauczyciele zdolni mówić i wy-kładać po łacinie, niechaj się odezwą, — policzy-my ich.

Możemy więc postawić następujące wnioski:

Najlepszą, najskuteczniejszą metodą nauczania języka, jest uczyć go przez mówienie. Otóż dziś nauczyciele nie umieją mówić po łacinie, a tem-bardziej po grecku.

Zatem uciec się należy do środka, który najbliżej przypomina mowę—do czytania. Dziecko powinno czytać, czytać, czytać dużo i w sposób ciągły. Jeśli nie może rozmawiać z nauczycielem, niechaj przynajmniej rozmawia z łacińskim auto-rem. I doprawdy dziwnem jest, jak system obecny prawie niemożliwem czyni to obcowanie, wzno-

---

<sup>1)</sup> Ja sam uczyłem się jeszcze gramatyki łacińskiej po łacinie, ale profesor dla własnej wygody objaśniał ją nam po *francusku*, tak iż tekst ten, któregośmy dobrze nie zrozumieli był dla nas tylko zbyteczną komplikacją obok wielu innych. Recytowaliśmy go machinalnie, nie było zainteresowania ani pożytku.

sząc między uczniem a nauczycielem podwójną ścianę — z gramatyki i słowników.

Środek najłatwiejszy i najprędszy ażeby czytać i rozumieć tekst, jest to posiłkować się tłumaczeniem. I jest to środek, najbardziej zbliżony do naturalnego procesu, który polega na tem, że uczymy się języka przez mówienie, a gdy niema nikogo, z kimby można rozmawiać — przez czytanie.

Metoda ta z jednej strony pozwoli naprawdę nauczyć się łaciny tym niewielu, dla których język ten może być użytecznym; z drugiej zaś — i to ważniejsze — w znacznym stopniu zmniejszy ilość czasu dziś na przedmiot ten poświęcaną.

Zobaczmyż, jak Nowa Szkoła korzystać będzie z czasu w ten sposób zaoszczędzonego.

---

## ROZDZIAŁ VI.

### Program nauk w nowej szkole.

Teraz ma czytelnik przed sobą *Rozkład nauk według programu nowej szkoły.*

Przedmioty w różnych klasach wykładane umieszczono tu w takim samym porządku, jak na poprzedniej tablicy, co ułatwi porównanie.

Naprzód zwróćmy uwagę, że cały okres szkolny rozdzielony jest na dwie części:

*Oddział ogólny*, który obejmuje trzy pierwsze lata, czyli klasy niższe szóstą, piątą i czwartą.

*Oddział specjalny*, obejmujący trzy ostatnie lata — klasy wyższe od trzeciej.

Zgodzi się każdy — zwłaszcza zrozumieć to powinni odrazu ojcowie i matki — że podział ten odpowiada pewnej konieczności natury ludzkiej, z którą programy istniejące nie liczą się dostatecznie.

### Tygodniowy wykaz godzin i zajęć w Nowej Szkole.

I. K l a s y	Sekcja ogólna (trzy pierwsze lata).			Sekcja specjalna (trzy ostatnie lata)				
	Szósta	Piąta	Czwarta	Literacka	Nauk ścisłych	Rolnic-twa <sup>4)</sup>	Przemysłu i handlu <sup>4)</sup>	
	G o d z i n y.			Rok 1, 2 i 3	Rok 1, 2 i 3	Rok 1, 2 i 3	Rok 1, 2 i 3	
Francuski . . . . .	3	3	3 <sup>1)</sup>	5	2	2	2	
Angielski i niemiecki . . . . .	8	8	6	2	2	2	4	
Łacina i grecki . . . . .	—	—	—	10	—	—	—	
Geografia . . . . .	2	2	2 <sup>2)</sup>	2	1	3	3	
Historia . . . . .	2	2	2 <sup>2)</sup>	2	1	1	1	
Matematyka . . . . .	2	2	3	2	7	2	3	
Geologia . . . . .	—	1	1	—	1	1	—	
Botanika . . . . .	1	1	1	—	1	1	—	
Zoologia . . . . .	1	1	1	—	1	1	—	
Fizyka . . . . .	1	1	1	—	2	1	—	
Chemia . . . . .	1	1	1	—	2	2	—	
Rysunek . . . . .	2	2	2	—	3	2	—	
Rolnictwo i kolonie . . . . .	—	—	—	—	—	7	—	
Buchalterya . . . . .	—	—	1	—	—	2	—	
				G o d z i n y.				
				5	2	2	2	
				2	2	2	4	
				10	—	—	—	
				2	1	3	3	
				2	1	1	1	
				2	7	2	3	
				2	1	1	—	
				—	1	1	—	
				—	1	1	—	
				—	2	2	—	
				—	2	2	—	
				—	3	2	—	
				—	—	7	—	
				—	—	2	—	

Rano.

II: Zajęcia praktyczne.

Część popołudnia.

1. Ogrodnictwo . . . . . 7
2. Wyroby z drzewa i metalu . . . . . 6
3. Zwiedzanie folwarków i fabryk, kolekcjonowanie, zdejmo-  
wanie planów etc. . . . . 5

Jak w sekcji ogólnej, ale tylko w czasie wolnym od innych zajęć.

Jak w sekcji ogólnej, ale z większym uwzględnieniem rolnictwa, *rcsp.* przemysłu i handlu.

6 4 4 4

III. Zajęcia artystyczne i rozrywki towarzyskie<sup>3)</sup>.

(Od godziny 7½—9 wieczorem dla wszystkich, prócz pierwszorocznych, którzy kładą się o godzinie 8).

Żywoty wielkich ludzi, deklamacya i przedstawienia teatralne, snycerstwo, modelowanie, taniec, muzyka i śpiew, odczyty, pogadanki moralne i społeczne,  
W niedziele rano — nauki religijne i msza.

1) Począwszy od czwartej kl. uczniowie zapoznają się w tłumaczeniach z literaturą rzymską i grecką.

2) Od czwartej historia i geografia Anglii i Niemiec wyklada się po angielsku i po niemiecku.

3) Szkoła ma do użytku uczniów pewną liczbę czasopism literackich, naukowych i fachowych.

4) Uczniowie otrzymują zupełne przygotowanie fachowe, tak iż mogą albo odrazu rozpocząć pracę zawodową, albo wstąpić do wyższych szkół specjalnych.

Jasnym jest, że chłopiec, który wstępuje do szkoły, zaczynając od najniższej klasy, niema pojęcia, jaki zawód sobie w przyszłości obierze; tak on sam, jak rodzice nie wiedzą jeszcze, jakie są jego upodobania i zdolności.

Przy obecnym ustroju szkolnym rodzice muszą się decydować albo na kierunek klasyczny albo na realny, gdy chłopiec ma osiem lub dziewięć lat, a więc na chybił trafił, na los szczęścia, jakkolwiek wybór ten może w całym życiu zawążyć. Igra się przyszłością dziecka, jak w „orła“ lub „reszkę“; zależne od przypadku pewne drogi otwiera się, inne na zawsze przed nim zamyka. Dla rodziców jest to poważna troska, ciężka odpowiedzialność; dla dziecka—krok brzemienisty w następstwa.

A ponieważ wszystkie wolne profesye, szkoły wyższe i urzędy mają dla Francuzów nieprzeparty urok, większość rodziców wybiera zawsze szkołę klasyczną, która daje wstęp do owych zawodów. Skutkiem tego zawody te są mniej lub więcej przepełnione, i wielu z młodzieńców głową o mur napróżno uderza, nie mogąc kroku postąpić w obranej karyerze. Co jest zaś najsmutniejsze to to, że tacy młodzi ludzie później do niczego nie są zdolni i powiększają zastępy wykończonych.

Utworzenie ogólnego oddziału na początku nauki szkolnej ma właśnie na celu rozwiązać

trudność trafnego wyboru przyszłej kariery dla dziecka. Zobaczymy, iż trudność ta rozwiązana zostaje z uwzględnieniem zarówno natury ludzkiej, jak wymagań nauczania.

Oddział ten nazywa się ogólnym, ponieważ przez te pierwsze trzy lata nauka jest jednakową, ogólną dla wszystkich dzieci, w przeciwieństwie do tego, co ma miejsce w oddziale specjalnym.

Otóż nauczanie ogólne obejmuje zbiór wiadomości, które *każdy powinien posiadać niezależnie od swej profesyi.*

## I.

Co uderza nas na pierwszy rzut oka, to brak łaciny i greckiego. Dzięki ulepszonej metodzie nauczania, jaką tylko co opisaliśmy, nie ma najmniejszej potrzeby zaczynania tych przedmiotów od najniższej klasy.

Ażeby ich nauczyć wystarczą trzy lub cztery lata, możemy więc naukę języków starożytnych zaczynać w klasie trzeciej (naszej czwartej *P. T.*), w wieku gdy umysł ucznia lepiej jest usposobionym do tego rodzaju wysiłku.

I oto zyskujemy już dziesięć godzin wykładowych i drugie tyle na przygotowanie lekcyi wogóle *połowę czasu, jaki uczeń na naukę poświęca.*

To rozwiązuje nam ręce w ułożeniu programu na pierwsze trzy lata.

Idzie więc o to, jakie to są przedmioty, które *każdy człowiek znać powinien bez względu na profesję.*

Powtóre idzie o to, o ile te przedmioty *dostępne są dla umysłu dziecka przed czternastym rokiem życia.*

W programie znajdujemy naprzód grupę przedmiotów, które zajmują mniej więcej cały czas w nauczaniu obecnem poświęcony łacinie: są to *języki nowożytne.*

Reprezentują je języki francuski, niemiecki i angielski, t. j. język ojczysty i dwa obce, najpotrzebniejsze.

Z biegiem czasu dla każdego człowieka wykształconego umiejętność czytania i biegłego mówienia w tych językach stawać się będzie coraz bardziej konieczną, w braku jej na każdym stanowisku czuć się będzie upośledzonym.

Ale wobec tego nauka języków musi być znacznie uprzyjętniona.

Stosuje się to najpierw do języka ojczystego. „Umiemy po francusku, mówi dowcipnie „normalista“ Raoul Frary, nie zadając sobie pracy uczenia się go; dość jest słuchać osób mówiących po francusku i czytać uważnie autorów, którzy dobrze po francusku pisali. Zdaje się jednak, jakgdyby dar ten, przez naturę zesłany,

niepodołał się nam, dlatego, że nie nie kosztował; zaczęliśmy więc obmyślać sposoby, ażeby uczniowie nasi drogo musieli płacić za to, co mogli mieć darmo, i sposoby te znaleźliśmy. Języka ojczystego zaczęto uczyć jak obcego: obstawiono go gramatyką, ortografią, rozbiorami, otoczono wałem reguł, abstrakcyi i subtelności, jakgdyby o to szło, iżby jaknajprędzej dzieci zniechęcić do nauki; zaledwie wypuszczone z rąk piastunek zapędziliśmy je w gąszcza imiesłowów, manowce niedokonanych i warunkowych trybów, Znaczna część czasu, jaką młodzież szkół ludowych poświęca na naukę, odchodzi na ortografię; i tak ta czysto konwencyonalna wiedza pochłania najlepsze godziny życia.

„Nie przecie nie zmusza uczniów naszych, ażeby przed trzynastym rokiem kończyli w całości swoje wykształcenie; męczarni gramatyki możemy im więc oszczędzić. Ortografii, opartej na zwyczaju, nauczą się mimowoli; co do reguł, to gdy będą zdolni je rozumieć, nauczą się ich w parę godzin. O rozbiorach logicznych i gramatycznych wolę zamileczyć — jak się zdaje wynaleziono je jedynie jako środek głupiego zabijania czasu“<sup>1)</sup>.

Prawdziwa metoda wymaga, ażeby dzieci dużo czytały najlepszych autorów; przez czyta-

<sup>1)</sup> *La question du latin*, Ch. XIII, p. 218.

nie najpewniej nabędą nietylko stylu ale i ortografii i gramatyki praktycznej; a jeśli dobrze będziemy dobrać autorów, to nabędą tego w sposób przyjemny. Zniechęcać dziecko, tak jak my czynimy, nie jest to środek nauczania go czegokolwiek.

Przedewszystkiem jednak w nauce obcych języków konieczną jest zmiana postępowania. Stwierdziłem już wyżej, co zresztą ogólnie wiadomo, że dziś uczymy się obcych języków, ale ich nie znamy. Zawsze ten sam jest błąd, zapatrujemy się na nie jak na języki martwe.

Języków żyjących uczyć się trzeba tak, jak uczymy się języka własnego *przez mówienie*. Gramatykę poznawać należy dopiero w następstwie i to w miarę jak jest potrzeba.

O ile umysł dziecka opornie się zachowuje względem gramatyki, wokabuł, o tyle z łatwością przyswaja sobie języki obce przez praktykę; uczy się o wiele łatwiej uchem niż okiem. Fakt ten mogłem stwierdzić u dzieci, uczących się angielskiego i niemieckiego.

Prócz tego mogę przytoczyć rezultaty, otrzymane w szkole Abbotsholme, na podstawie świadectwa jednego z rodaków, który w szkole tej był nauczycielem francuskiego (nie uważano tam za stosowne, ażeby francuskiego uczył Anglik).

Oto co mi pisze: „nauczanie języków obcych postawione jest w sposób godny uwagi. Gramatyki uczniowie zaczynają się uczyć dopiero po pięciu lub sześciu miesiącach praktyki językowej; cały kurs prowadzi się wyłącznie w języku francuskim lub niemieckim bez jednego słowa angielskiego, (korespondent mój zresztą nie mówił wcale po angielsku, gdy zaczął uczyć w szkole). Nauczyciel stara się mówić bardzo wolno, tak ażeby każde słowo uczniowie zrozumieli. Postępowanie zasadza się na rozmowie zastosowanej do uzdolnienia uczniów. Naprzykład, dla najmłodszych weźmiemy taki przedmiot: Chłopek podaje damie kszesło. Dwaj uczniowie spełniają dwie role i wykonywają ruchy zastosowane do słów; unika się w ten sposób tłumaczenia z jednego języka na drugi, co tylko przeszkadza w uczeniu się i miesza uczniom w głowie. Dzięki temu bardzo prędko uczą się myśleć w obcym języku. W następnym kursie wprowadza się przedmioty trudniejsze; opisuje się naprzykład życie ucznia, życie na wsi, prace polne i t. p.

Po roku dotyka się rzeczy jeszcze obszerniejszych, które zajmują cały szereg lekcyi, np. opis dwumiesięcznej podróży, albo uprawa jakiejś rośliny, czynności fabryczne, jakim rośliną ta bywa poddawana.

Dopiero w wyższym kursie zaczyna się nauka gramatyki i literatury.

Wogóle o ile tylko jest możliwe nauczyciel kreśli na tablicy obrazy przedmiotów, których nazwy wymienia, albo używa tablic kolorowych, np. okręt, armata, port, maszyna, forteca. Uczniowie w każdym wyrazie poznają ortografię, jego homonimy i odmiany.

Postępy są bardzo znaczne. Wreszcie historia i geografia Francji i Niemiec wykłada się wyłącznie w języku tego kraju, o którym się mówi“.

Rozumie się, że chcąc metodę tę stosować nauczyciel musi językiem, który wykłada, mówić tak jak własnym. W przeciwnym razie starać się będzie jaknajmniej mówić.

Jeżeli u nas języków obcych uczą Francuzi, to wprawdzie pewną liczbę posad zachowuje się w ten sposób dla rodaków, ale za to składa się w ofierze samą naukę, marnuje czas uczniów i pieniądze rodziców. Jest to zawsze ta sama kwestya, czy nauczanie istnieje dla profesorów, czy dla uczniów.

Od początku świata każda matka, nawet najbardziej ograniczona i najmniej wykształcona, potrafiła jednak dzieci swoje nauczyć języka a wszyscy nasi uczeni profesorowie dokonać tego nie umieją. Znaczy to, że ich metoda jest złą, a metoda naturalna jedynie dobrą.

Nie czynię odpowiedzialnymi za te stosunki nauczycieli — oni sami są ich ofiarą: gdy sami uczyli się języków w sposób wadliwy, zmuszeni są tymże sposobem uczyć innych. W samej rzeczy w klasie złożonej z 30—40 uczniów, z którymi nauczyciel nie może mieć żadnego bliższego stosunku, inna metoda jest niemożliwą. Na nieszczęście w tym lichym systemie wychowania wszystko wiąże się z sobą.

Ażeby jeszcze przyspieszyć postępy uczniów, można zastosować środek, którego skuteczność jest niezawodną. Szkoła zawiąże stosunki z pewną liczbą szkół angielskich i niemieckich, które przyjmować będą młodych Francuzów na trzy miesiące, sześć lub na rok. Tak dziecko pogrążone niejako w obcą atmosferę, nauczy się prędko języka a posiadając go praktycznie, z łatwością później przejdzie do gramatyki i literatury.

Pobył taki zagranicą tem więcej przyniesie korzyści im dzieci są młodsze. W młodym wieku dziecko uczy się języka z nadzwyczajną szybkością, bezwiednie, niemal w zabawie. Nabywszy zaś raz znajomości języka praktycznej, robi potem szybkie postępy, bo już nie istnieją dlań trudności rozumienia i mówienia.

Tak więc zastosowanie metody naturalnej usuwa wszystkie szkopyły i przeszkody w nauce języków obcych.

W dalszym ciągu widzimy na tablicy *geografię* i *historję*, które dzięki odłożeniu na późniejszą łaciny, otrzymują większą liczbę godzin, niż w programie obecnym. Ale oprócz tego trzeba ich i uczyć inaczej.

Za moich czasów całą geografję stanowiła sucha nomenklatura gór i rzek, miast i podziałów administracyjnych, słowem mniej lub więcej trudnych do spamiętania nazw, które prędko ulatniały się z pamięci bez żadnego pożytku dla wykształcenia. Od tego czasu dokonano chwalebego postępu; na nieszczęście jednak postęp ten polegał głównie na obciążeniu nauki nowymi pojęciami np. ekonomicznymi, nie zaś na rozjaśnieniu jej i ożywieniu przez wykazanie ścisłego związku, jaki zachodzi między zjawiskami czysto geograficznymi a różnymi składnikami życia społecznego.

Geografia w gruncie rzeczy jest nauką o środowisku fizycznym; każde zaś środowisko wpływa bezpośrednio i w sposób konieczny na formy pracy, własności, na ustrój rodziny, organizację państwową, na samą rasę, której właściwości zmienia w tym lub innym kierunku.

Nauka społeczna doszła dziś do wykrycia tych stosunków i z dniem każdym ściślej je określa <sup>1)</sup>.

---

<sup>1)</sup> Pozwalam sobie w formie przykładu zwrócić uwagę na moją książkę p. t. *Les français d'aujourd'hui. Les types sociaux du centre*. Paris. Firmin—Didot.

Ale nietylko obecne środowisko wpływ wywiera, współdziała z niem poprzednie ukształtowanie się rasy czyli jej historia. Poprzednie ukształtowanie się rasy czyni ją mniej lub więcej zdolną do życia w warunkach obecnego środowiska i do ich modyfikowania.

Znaczy to, że człowiek ulega dwojakim wpływom:

Naprzód wpływom *obecnym* warunków środowiska: i to jest *geografia*.

Powtórę *minionym* warunkom środowiska albo środowisk, w których przebywali jego przodkowie: i to jest *historia*.

Rozmaitość ras ludzkich niema w gruncie rzeczy innej przyczyny jak tylko rozmaitość środowisk, w jakich rasa każda rozwijała się, czy to w dalszej przeszłości, czy współcześnie.

Geografia i historia, tak ściśle ze sobą związane, mają na celu wyjaśnić tę rozmaitość, wyjaśnić człowieka i społeczeństwo, albo inaczej mówiąc, różne formy ugrupowania, jakie zachodzą między ludźmi.

Nauki te są więc z istoty swej podstawą nauki o człowieku i społeczeństwie, czyli nauki społecznej.

Nie będę się nad tem rozszerzał, przytoczę tylko jedno własne spostrzeżenie z punktu widzenia pedagogicznego.

Jedną z najsłabszych stron współczesnego nauczania jest chaotyczność panująca we wzajemnym stosunku różnych nauk.

W starożytności gałęzie wiedzy ludzkiej były ściśle z sobą związane; grupowały się wokoło filozofii, która obejmowała nawet matematykę.

W wiekach średnich jeszcze istniał ścisły związek nauk: grupowały się one wokoło teologii, która ogarniała zarówno filozofię jak i matematykę. Dzięki tej spójności umysł ludzki mógł obejmować ogół wiadomości, które jeżeli nawet były niezupełne i błędne, to przynajmniej wiązały się z sobą.

Związek ten został zerwany z chwilą, gdy weszły na scenę nauki przyrodnicze, które rozparły zbyt ciasne ramy starej nauki. Znana jest próba Bacona, zresztą nieudana, przywrócenia rzeczy do porządku przez reformę i nową klasyfikację wiedzy ludzkiej pod nazwą: „*Instauratio magna*“. Próba nieudała się, ponieważ żadna z nauk nie była do tyła ogólną i rozległą, ażeby się mogła stać środkiem i osią wszystkich innych.

Tak więc programy nauczania stawały się coraz bardziej złożone i rozdrobnione. Nauczyciele z roku na rok, coraz nowi i liczniejsi, myśleli o tem tylko, ażeby w głowy biednych dzieci wpychać tę lub inną naukę, nie troszcząc

się, co jednocześnie do tychże głów wpychają inni nauczyciele. Strach pomyśleć, co się stać musi z mózgiem ludzkim, poddanym operacyom tak różnym i z sobą niezgodnym.

Tak uczymy teraz wielu przedmiotów ale nie tworzą one jednolitej całości.

Nauka, której brakło Baconowi dla ustanowienia porządku między naukami, dziś istnieje a to dzięki bardziej zupełnemu i dokładnemu poznaniu planety naszej i społeczeństw, które ją zamieszkują lub zamieszkiwały.

Jedynie nauka o człowieku i społeczeństwie dostarczyć może ram dość szerokich, ażeby objąć i w związku utrzymać ogół wiadomości ludzkich.

Człowiek tylko może stać się centrem nauki ludzkiej.

W starożytności był to człowiek, poznawany w świetle filozofii.

W wiekach średnich był to człowiek poznawany w świetle teologii.

W przyszłości będzie to człowiek poznawany w świetle metodycznej obserwacji, mającej za podstawę warunki otoczenia i pracy, zarówno obecne — w geografii, jak minione — w historii.

Ale ku temu trzeba zmienić nauczanie geografii i historii tak, ażeby obejmowało człowieka rzeczywistego i żywego, w róż-

nych środowiskach i na tle różnych epok. Program takiego nauczania już istnieje i Nowej Szkole pozostaje przystosować go do różnych poziomów inteligencji dziecięcej.

Wówczas okaże się wyraźnie związek, jaki zachodzi między różnymi gałęziami wiedzy ludzkiej oraz stosunek ich do człowieka.

Okaże się, że zjawiska geologiczne, botaniczne i zoologiczne, które tworzą składniki środowiska, bezpośrednio oddziałują na rodzaj pracy, jakiej się ludzie oddają, a zatem i na ogólny stan społeczny, zarówno w przeszłości jak w teraźniejszości.

Okaże się, że w ten sposób wytworzony stan społeczny, oddziałuje z kolei na objawy myśli ludzkiej, na filozofię i literaturę, które rozwijają się pod jego wpływem i przezeń tłumaczą. Filozofia i literatura są wyrazem stanu społecznego.

Okaże się, że zjawiska fizyczne i chemiczne, których tajemnice od niedawna człowiek zaczął przenikać, nie tylko przeobrażają kulę ziemską, t. j. geograficzne środowisko, ale wpływają także na zmianę historycznych warunków życia jednostki i społeczeństwa. I będzie można dokładnie oznaczyć rodzaj i stopień tych zmian, oraz zakres ich oddziaływania na różne dziedziny wiedzy.

W ten sposób cała nauka szkolna zyska na jasności i przystępności dzięki temu, iż zapanuje w niej ład wewnętrzny. I to jest pilną potrzebą.

Nauka *rachunków* i *matematyki*, której również w skutek odłożenia łaciny poświęcimy więcej czasu, wykładaną będzie metodą ułatwioną, której dobrą próbę przedstawia nam praktyka w szkole Bedales.

„W tym tygodniu, pisze mi syn, nauczyciel chemii, wykladał nam o systemie metrycznym, który potrzebny nam jest do fizyki i chemii. Przedmiotu tego uczą nas praktycznie i zupełnie inaczej niż we Francyi. Np. dla metra kwadratowego każą nam narysować kwadrat, którego bok ma 10 centym. Kwadrat ten dzielimy na centymetry kwadratowe i objaśniamy, dlaczego jest ich sto.

„Do metra sześciennego nauczyciel przynosi pewną liczbę drewnianych sześcianków, każdy na jeden centymetr, i w pewien sposób je układa. Np. robi sześcian o boku trzycentymetrowym, i każe nam liczyć. W ten sposób każdy rozumie.

„W arytmetyce jesteśmy na ułamkach. Nauczyciel objaśnia je nam w ten sposób, że kreśli na tablicy linię i dzieli ją np. na pięć równych części, z których oddziela trzy, i to są trzy piąte...“

Nie mówię, ażeby to wszystko było szczególnie dowcipne lub nowe; jednakże najczęściej środków tych zaniedbujemy z niemałą szkodą dla jasności i uproszczenia wykładu.

Ażeby wykład matematyki uczynić bardziej interesującym i praktycznym, wskażemy uczniom zastosowanie tego, czego się uczą. Np. prowadzić będą rachunki folwarku, ogrodu, gier i zabaw, materiałów piśmiennych, laboratoryum chemicznego, pożywienia, opału i t. p. W ten sposób cyfry nabiorą życia, dzieci nauczą się prowadzić dom, przedsiębiorstwo rolne, przemysłowe lub nawet handlowe, wyrosną jednym słowem na ludzi praktycznych.

Rozglądając się dalej na naszej tablicy, widzimy grupę *nauk przyrodniczych, fizykę i chemię*, których szkoła dzisiejsza wcale prawie nie zna. Widzieliśmy, że geologii, botaniki, zoologii, fizyki i chemii dzieci nasze tak dobrze jak nie uczą się wcale.

Nasz „bachelier“ klasyk o przedmiotach tych niema pojęcia; zabawnem jest słyszeć, jak się dziwi wobec najpospolitszych roślin. Z fizyki i chemii tyle wie, ile dowiedzieć się zdąży w przeddzień egzaminu w ostatnim roku szkolnym. Obcą mu więc jest przyroda w jej objawach najwspanialszych. Świat tak jak nie istnieje dla niego. Co do mnie, nie daruję nigdy moim nauczycielom i kierownikom, iż tak waż-

na lukę zostawili w mem wykształceniu. Trzeba przecież, iżby ludzie niesli odpowiedzialność za swe czyny.

Jest to luka tembardziej godna pożałowania, że dzieci od najmłodszego wieku nadzwyczaj przyrodą się interesują, o ile tylko przedmiot ten wyklada się im praktycznie i ze zrozumieniem rzeczy.

W nowej szkole za punkt wyjścia w wykładzie nauk przyrodniczych służyć będzie bezpośrednio obserwacya, a będzie to tem łatwiej uskuteczyć, że szkoły zakładane będą po wsiach, i że uczniowie będą mogli sami zbierać okazy minerałów, roślin i zwierząt. Potem, uczniowie poznawać będą życie, obyczaje, zewnętrzne części zwierzęcia wprzód nim organy wewnętrzne i szkielety; kształty i budowę roślin—przed ich klasyfikacyą; nazwy i położenie gwiazd i planet—przed prawami ich ruchu. Spostrzeżenia te i kolekcye robić będą uczniowie na wycieczkach popołudniowych, później klasyfikować je i układać. W ten sposób nauka stanie się bardziej naturalną, rozumniejszą i pociągającą; łatwiej wejdzie do umysłu i mocniej się w nim utrwali; zostawi po sobie nie niesmak, jak to się dzieje zbyt często przy naszej czysto-teoretycznej i książkowej metodzie, ale, dzięki rozbudzonemu zainteresowaniu—chęć powiększenia swej wiedzy nawet po wyjściu ze szkoły.

Nauka taka z innego jeszcze względu jest szczególnie stosowną dla dzieci: może być prowadzoną na świeżem powietrzu i dzięki temu staje się ćwiczeniem pożytecznem i zdrowem. Gdy tymczasem wychowywać dzieci nasze w zamknięciu czterech ścian, w regule klasztornej, która, nawet dla starych byłaby niechygieniczną — jest to postępowanie głupie i barbarzyńskie, przeciw któremu dawno już podnieść się powinien głos opinii.

Rozumiemy teraz chyba, dlaczego program nowej szkoły przeznaczona na nauki przyrodnicze z fizyką i chemią średnio pięć godzin tygodniowo w trzech niższych klasach, nie licząc czasu, z którego też nauki korzystają podczas niektórych wycieczek popołudniowych.

Co do mnie — że znów powrócę do mych ojcowskich spostrzeżeń — to zdumiony byłem postępem, jaki syn mój po dwóch latach w naukach tych uczynił, i zainteresowaniem, jakiego do nich nabrał.

Na wakacje przywiózł z sobą wszystkie przybory do herboryzacyi: puszkę, lupy, prasę i t. p. Biegał po polach, szukając gatunków roślin, w Anglii rzadko spotykanych. Określał je wprost lub przy pomocy *Flory*, zasuszał i starannie klasyfikował. Jednocześnie wtajemniczył we wszystko młodsze siostry, które zdawały się bardzo tem interesować.

Potem zebrał trochę rzadkich owadów dla kolegów, którzy go o to prosili.

W fizyce i chemii ten 13-letni chłopiec miał tyle praktycznych wiadomości, że wzbudzał podziw u jednego z naszych sąsiadów, inżyniera sztuk i przemysłu. Gdy tak otworzą się drzwi na świat realny, odsłania się w dziecku mnóstwo uzdolnień, których szkoła dzisiejsza nie tylko nie odsłoniła, ale raczej przytłumiła.

Przez przykład ten chcę tylko pokazać, że przedmiot taki, jak nauki przyrodnicze nie tylko interesuje, ale nawet roznamiętnia młodzież, i że wielkim jest błędem zaniedbywać go w programie nauczania lub odkładać na rok ostatni.

Pozostaje zaznaczyć jeszcze *rysunek*, któremu także większe nadaje się znaczenie niż w szkole dzisiejszej. Jest on koniecznym środkiem pomocniczym w naukach przyrodniczych. Dzieci zaczną np. od rysowania z natury roślin i zwierząt, odtwarzania przyrządów, które służą do doświadczeń w fizyce i chemii.

## II.

Przedmioty, o których była mowa, zajmują rano i część popołudnia. Reszta dnia poświęconą jest na *zajęcia praktyczne*—będące naturalnym dopełnieniem nauki teoretycznej porannej—na gry i ćwiczenia fizyczne.

W samej rzeczy uczeń nietylko z książek powinien się uczyć. Nauka ma być nietylko teoretyczną, ale i praktyczną. Zresztą nie można dziecka trzymać w zamknięciu dzień cały; dla normalnego rozwoju potrzebuje ono ruchu na otwartem powietrzu.

„Celem naszym — czytamy w programie szkoły Abbotsholme — jest podnieść wychowanie fizyczne, rozbudzić zainteresowanie do zajęć przemysłowych, energię do przedsięwzięć, nauczyć oceniać pracę tak swoją własną jak wykonywaną przez innych. Wiele niepowodzeń w życiu ma przyczynę w fizycznej słabości; a więc dzieci codzien oddawać się powinny ćwiczeniom ciała i pracy ręcznej; tą drogą tylko cały organizm nabędzie energii, uwolni się od przeczulenia, które wypływa z nadmiaru pracy umysłowej i życia zbyt siedzącego“.

Przytem dzieciom zajęcia te bardzo się podobają, i nabywają przy nich mnóstwa różnych wiadomości; umysł ich rozbudza się, otwiera i rozszerza.

Jak pokazuje tablica, *zajęcia praktyczne* obejmują trzy działy:

1. *Ogrodnictwo i uprawa ziemi.*

Każdy człowiek oświecony mieć powinien przynajmniej elementarne pojęcia o życiu roślin i zwierząt domowych.

Będzie mu to potrzebnem, jeżeli zajmie się sam gospodarstwem rolnem albo będzie musiał czuwać nad administracją majątku. Wiadomości te będą również użyteczne dla tych, którzy poświęcą się profesyom wyzwolonym: ludzie wykształceni, literaci są u nas zupełnymi nieukami w rzeczach, tyczących się wsi, i zdradzają się z tem aż nadto, ile razy wypadnie im pisać w tych rzeczach. Politycy i urzędnicy powinni również mieć dokładne pojęcia o tak doniosłych sprawach rolnictwa, które inaczej zbyt często nieuctwem swem na szwank narażają.

## 2. Roboty z drzewa i żelaza.

Zadaniem tych robót nie jest kształcić cieśli i kowali, ale rozwinąć sprawność ręki tak, ażeby w różnych okolicznościach i dla różnych celów umiał się człowiek posługiwać tem cudownem narzędziem, jakim jest ręka. Prócz tego jest to ćwiczenie nadzwyczaj zdrowe i wzmacniające, ponieważ wymaga pewnego wysiłku fizycznego. Co więcej, opór, jaki przedstawiają te materiały, rozwijają w dziecku cierpliwość i użyteczność w przedsięwzięciach tej pracy. Wreszcie drzewo i żelazo, jako materiały stosowane do bardzo wielu użytków, nadają się do różnorodnej obróbki i wybornie służyć mogą do wykształcenia gustu i zdolności artystycznych.

3. *Zwiedzanie folwarków i fabryk; zbieranie mineralów, roślin i zwierząt; miernictwo i zdejmowanie planów etc.*

Część ta nauczania bardzo jest ważną, ponieważ wprowadza ucznia w bezpośrednie zetknięcie z życiem realnem.

Odbywając metodyczne wycieczki, uczniowie będą mogli śledzić kolejne przeobrażenia, jakim podlegają produkty naturalne, roślinne, zwierzęce i mineralne. Coż może być pożyteczniejszego, bardziej nauczającego i interesującego nawet dla małych dzieci? Czego nauczą się w ten sposób nie zatrze im się nigdy w pamięci; a takie zetknięcie się z rzeczami wcześniej rozpoznać pozwoli utajone zdolności, które inaczej pozostałyby na zawsze ukryte i stłumione.

Prócz tego z wycieczek tych skorzystają uczniowie dla zbierania mineralów, roślin i zwierząt; kolekcye te, przez wielu uczniów dokonywane, stanowić będą praktyczne dopełnienie lekcji geologii, botaniki i zoologii.

Podobnie mierzenie gruntów i zdejmowanie planów stanowić będzie dopełnienie lekcji arytmetyki, geometryi i rysunku, utrwali je lepiej w pamięci i wykaże ich użyteczność.

Resztę popołudnia wypełnią gry i ćwiczenia fizyczne, w zimie „foot ball“, w lecie „kriket“ i „tennis,“ przez cały rok bicykl i wiosłowanie.

Tak to różnorodność przedmiotów, która zastąpi monotonna, nudną i niezrozumiałą łacinę, pobudzać będzie wszystkie władze umysłowe, a różnorodność ćwiczeń fizycznych — rozwijać będzie wszystkie części ciała.

Dobrze zrozumiane wychowanie nie powinno zaniedbywać ani umysłu, ani ciała, albowiem dwa te czynniki nie rozłączne są w człowieku, który nad jednym, jak nad drugim musi zaplanować.

Nie można poświęcać umysłu dla ciała, ani ciała dla umysłu, ale między obu dążyć o ile możliwości do słusznej i pięknej równowagi.

Szkoła powinna jednocześnie rozwijać w dziecku zarówno szerokie poglądy jak szerokie piersi.

Tak więc gdy rano zajmą lekcje w klasie, po południu — zajęcia praktyczne, pozostaje jeszcze wieczór. Jak wskazuje tablica, przeznaczony on jest na *zajęcia artystyczne* i *towarzyskie rozrywki*; tu wyrabiać będziemy człowieka towarzyskiego, „człowieka światowego“, który wyjść powinien z pochmurnego i niezgrabnego gimnazysty.

W tym względzie przytoczę jeszcze charakterystyczny ustęp z programu szkoły Abbots-holm. „Celem naszym jest, aby młodzi ludzie pozbyli się niezgrabności i nieśmiałości i znajdowali upodobanie w towarzystwie osób starszych. A więc co wieczór zbierają się w salonie,

gdzie znajdują się damy i goście z miasta. Pokój, w którym odbywają się wieczorne zebrania urządzony jest tak, ażeby dawał wrażenie zadowolnienia i harmonii: meble, rysunki, statuy dobrane są odpowiednio“.

Jednego wieczoru zebrani czytają ustępy z książek, deklamują lub grają komedyjki, innego rzeźbią w drzewie lub modelują, to znów tańczą albo słuchają pogadanek z niknącymi obrazami.

Wieczór w niedzielę poświęcony będzie na pogadanki religijne i moralne. Musimy przejąć się tą prawdą, że religia w życiu zajmuje dużo miejsca i że życie powinno nią być nasycone. Nie będziemy przedstawiać dzieciom religii jako czegoś, co stanowi odrębny dział życia, ale jako pewną organiczną i harmonijną całość, która powinna przejmować całego człowieka i rządzić jego postępowaniem.

Tak to szkoła usiłować będzie pomagać i współdziałać z księdzem, który obejmie wykład religii.

Przedstawmy sobie teraz jednego z wychowawców w chwili, gdy kończy trzecią czyli ostatnią klasę oddziału ogólnego:

Mówi naprawdę trzema językami: po francusku, po angielsku i po niemiecku.

Na geografiię i historię więcej poświęcił czasu, niż to czyni się w szkole istniejącej i we-

dle metody, która lepiej poznać mu dała wzajemny związek zjawisk.

Co się tyczy nauk przyrodniczych, fizyki i chemii, które istniejący program zupełnie prawie zaniedbuje, posiada z nich wiadomości bardzo rozległe i praktyczne.

Ma również pojęcie o ogrodnictwie i uprawie roli; zapoznał się z obrabianiem drzewa i żelaza; fizycznie rozwinął się przez przebywanie na świeżem powietrzu i ćwiczenie ciała; dzięki wieczornym zajęciom ma umysł otwarty dla sztuki, muzyki, życia towarzyskiego.

Pod wpływem tak urozmaiconego wychowania, ukryte zdolności dziecka 12--13-letniego mogą się objawić w tym lub innym kierunku, ponieważ rozbudzono w nim wszelkie interesy umysłowe. Nie zamykano go w zmułnem i mało rozwijającym tłumaczeniu z łaciny lub greckiego. Przeciwnie, otworzono mu widoki na wszystkie dziedziny życia i wiedzy, z których on sam lub rodzice wybierać teraz mogą z zupełną świadomością rzeczy.

### III.

Są cztery główne dziedziny: nauki literackie i humanitarne; nauki ścisłe; rolnictwo i kolonizacja; przemysł i handel.

Tworzą ono podziały sekcji specjalnej, która obejmuje trzy ostatnie lata.

Tablica pokazuje jasno rozkład przedmiotów i godzin w każdym z poddziałów.

W oddziale literackim (humaniora), główny przedmiot, najwięcej godzin zajmujący w ciągu tych trzech lat, stanowi łacina i grecki.

Wyjaśniliśmy szczegółowo, jaką ma być metoda wykładu obu tych przedmiotów. W miejsce długiej i mało skutecznej metody tłumaczeń przy pomocy słownika, przychodzi czytanie całych utworów przy pomocy gotowego tłumaczenia. Gramatyki nie wyklada się oddzielnie, ale tylko w związku z czytany tekst. Idzie ona po lekturze jako pomoc, a nie przed lekturą jako przeszkoda.

Sposób ten uczenia gramatyki nie jest nowym, został już owszem wypróbowany. Metodę tę i jej rezultaty miałem sposobność obserwować u dwóch młodych osób, które przechodziły kurs przez korespondencyą pani Raffy.

W kursie tym uczennice uczą się reguł gramatyki tylko w miarę tego, jak zachodzi potrzeba zastosowania ich do ćwiczeń. Dzięki temu uczący się zatrzymuje je w pamięci prędzej i łatwiej. W porównaniu z uczniami, do których stosują zwykłą metodę, robią znacznie mniej błędów.

Słyszałem raz, jak nad tą kwestyą dyskutowały dwie matki, które same zajmują się uczeniem swych córek, i z których każda stosuje jedną z odnośnych metod. Na podstawie własnego doświadczenia zgodziły się, że należy oddać pierwszeństwo metodzie, którą tu zalecamy.

Przytoczę tu zresztą dwa fakty, które każdy może sprawdzić.

Po pierwsze: niechaj czytelnik przypomni sobie, ile to czasu stracił na uczenie się gramatyki, i jak mało stąd wyniósł korzyści. Nauczyliśmy się i stosujemy reguły gramatyki przede wszystkim przez czytanie, praktykę i mówienie.

Drugi fakt niemniej znaczący: Okresy, które obfitują w gramatyków i retorów, przychodzą zawsze po wielkich okresach literatury, — nigdy ich nie poprzedzają. A więc nie przez gramatykę kształcą się wielcy pisarze. Gramatycy umieją ich objaśniać, ale ich nie tworzą.

Ażeby prędzej i dokładniej zapoznać się z łaciną, uczniowie szkoły w Abbotsholme, prowadzą ze sobą rozmowy w tym języku. Jest to interesująca próba wznowienia metod, niegdyś stosowanych, w czasach gdy naprawdę po łacinie umiano; jest to zarazem próba zastosowania metody naturalnej, bezwątpienia jedynie skutecznej.

Profesor niemiec, dr. Lietz, który przez rok wykładał w Abbotsholme, tak pisze o tej metodzie.

„Rano uczniowie brali udział w wyścigu, potem zawiązują między sobą rozmowę.

«Prima luce tintinnabulum sonat. E cubiculis eximus. Omnes ordine ante portam stant. Luna etiam nunc lucet. Sed sol jam oritur. Lunae solisque radios spectamus. Tota cohors numeratur. Tres ex pueris tardi sunt. Hi igitur pocnam dant. Tunc signo dato iter facimus. Sexcentos passus celeriter currimus. Deinde eodem revertimur.

— Nonne currere amas?

— Currere amo. Quid tu censes?

— Equitem dormire malo.

At hic cursus corpus sanum facit. Nonne corpus sanum habere vis?

— Hoc maxime volo.

— Itaque quotidie curras, sic enim mentem sanam in corpore sano habebis».

«O świecie słyhać dzwonek. Wszyscy wychodzimy z sypialni i w porządku stajemy przed bramą. Księżyc jeszcze świeci. Ale i słońce już wschodzi. Widzimy światło księżycy i słońca. Liczymy obecnych. Trzej chłopcy spóźnili się. Ci odniosą karę. Potem za danym znakiem puszczamy się w drogę. Sześćset kroków szybko biegniemy, potem tąż drogą wracamy.

— Czyż nie lubisz biegać?

— Lubię biegać. A ty co myślisz?

— Co prawda wolę spać.

— Bieganie to czyni ciało zdrowem. Czyż nie chcesz być zdrowym?

— Bardzo chce.

— A więc biegaj codziennie, a tak będziesz miał zdrową duszę w zdrowym ciele».

W Bedales stwierdzono wartość nowego typu szkoły pod względem rezultatów nauki.

„Stypendyum konkursowe, otrzymane przez jednego z naszych uczniów w uniwersytecie w Cambridge, dowiodło nam, że nasz tryb życia, plan nauki, oparty na krótkim trwaniu lekcyi i urozmaiceniu zajęć, nie są żadną teoretyczną chimera, ale dają jak najlepsze rezultaty praktyczne. Możemy współzawodniczyć z najbardziej solidnymi szkołami.

„Stwierdza to nadto egzamin, który corocznie odbywa u nas przedstawiciel uniwersytetu w Oxford. Egzamin ten wykazał, że Bedales jest szkołą, w której nietylko uczą dobrze uprawiać ziemię i grać w „football“, ale która może się poszczycić metodą i programem nauk.

„Ostatni egzamin odbył p. Parker, członek *Lincoln College* z Oxfordu. Wprawiły go w zdziw rozumne odpowiedzi, jakie dawali uczniowie, zwłaszcza z drugiej i trzeciej klasy. Sprawozdanie swoje tak kończy: Rezultat egzaminu uważam za wysoce pomyślny. O ile mogę sobie zdać sprawę, uczniowie otrzymują tu bardzo dobre wykształcenie ogólne. Odpowiedzi ich pokazują, że przywykli myśleć, i że interesują się wielu przedmiotami. Szczególniej młodsza klasa jest bardzo obiecująca“.

Jeśli teraz przedstawić sobie zechcemy stan ucznia, w chwili gdy przystąpić ma do egzaminu na bakalareat klasyczny, to możemy go w ten sposób określić.

Mówi i zna lepiej jeszcze niż w końcu pierwszego okresu dwa języki obce, co przy egzaminie zapewni mu niewątpliwą wyższość nad kandydatami, którzy tylko z trudnością mogą tłumaczyć.

Niemniej pierwszeństwo mieć będzie w historii naturalnej, fizyce i chemii, zważywszy iż zamiast kilku powierzchownych pojęć w ciągu ostatniego roku nabytych, uczył się tych przedmiotów stale od pierwszej klasy, nie tylko teoretycznie ale i praktycznie.

Z geografii i historii nie poprzestał na wyuczeniu się szeregów nazwisk i dat bez związku, ale, jak to zaznaczyliśmy, rozumie związek ich tak jednych z drugimi, jak z życiem społecznym. Pojęcia te, nie rozproszone, ale metodycznie uporządkowane, gruntowniej sobie przyswoił i zapamiętał.

Na matematykę, francuski i rysunek uczeń nasz poświęcił co najmniej tyle czasu, co i wobecnym programie.

Prawda, iż łaciny i greckiego uczył się tylko przez 3—4 ostatnie lata, zamiast sześciu czy siedmiu. Ale uczył się ich według metody bardziej praktycznej i prędzej wiodącej do celu,

metody, która jedynie daje jakieś rezultaty. Zważywszy zaś, na co ogólnie się zgadzają, że obecni kandydaci nie znają wcale języków starożytnych, naszemu uczniowi nie trudno będzie umieć przynajmniej tyle, co tamci.

Z całą więc pewnością, jaką daje doświadczenie, twierdzić możemy, że nawet ze względu na przygotowanie do bakalareatu program nowej szkoły wyższym jest od programu szkoły obecnej.

A potem może już jutro zjawi się człowiek, który nas uwolni od bakalareatu. Droga jest przygotowana—i p. Lavisse go zapowiada.

W dniu tym nauczanie i wychowanie pozbędą się wielkiego hamulca i odniosą wielkie zwycięstwo.

Zbytecznym byłoby uwydatniać wyższość tego programu odnośnie do oddziałów specjalnych: nauk ścisłych, rolnictwa i kolonii, przemysłu i handlu.

Pod tym względem wyższość jest uderzająca. Od pierwszej klasy bez przerwy uczniowie zapoznają się z rodzajami pracy, które obecnie poznają bardzo późno po otrzymaniu bakalareatu, w ciągu roku lub dwóch lat i to w sposób czysto teoretyczny.

Będą więc mogli przystępować do różnych egzaminów z wiadomościami, które przyswoją

sobie gruntownie, a nie pośpiesznie w krótkim okresie szkoły przygotowawczej.

Ale czy staną do egzaminu, czy odrazu wybiorą sobie profesyę, nikt nie zaprzeczy, iż młodzieńcy ci będą doskonale przygotowani do życia. Będą mieli zdrowie, skarb, który szkoła dzisiejsza w sposób tak karygodny trwoni, energię, wytrwałość, umiejętność panowania na sobą, przedsiębiorania i doprowadzania rzeczy do końca; nadto będą umieli rządzić ludźmi, ponieważ na-przód nauczą się rządzić sobą samymi.

Wielkie to przedsięwzięcie, które ojcowie tylko prywatną inicjatywą do życia powołują -- oddajemy pod opiekę Bogu. Prosić Go będziemy, ażeby nam dopomógł, bo chcemy ratować swe dzieci, bo jesteśmy „ludźmi dobrej woli“; bo powiedziano: „Pomagaj sobie, a Bóg ci dopomoże“.

## ROZDZIAŁ VII.

---

### **Życie w nowej szkole, opisane przez uczniów.**

Ażeby uwydatnić i, że tak powiem, zobrazować program powyższy, przytoczymy tu wyjątki z „*Bedales Record*“. Jest to pismo peryodyczne, które zamieszcza interesujące fakty z życia szkoły w Bedales, redagują je nauczyciele, a głównie sami uczniowie. Pozwoli nam ono widzieć niejako w działaniu i we wszystkich szczegółach cały mechanizm i sposób funkcyonowania tego tak różnego od naszych systemu wychowania.

Da to nam poczucie rzeczywistości, której żaden opis nie zastąpi.

W szczególności zwracam uwagę czytelnika na trzy punkty:

Naprzód na wielką rozmaitość przedmiotów i zajęć, tak dobroczynną, gdy idzie o to, żeby

oszczędzić dzieciom znużenia, rozbudzić ich umysł i określić przyszłe powołanie.

Potem—wielki zapał, z jakim uczniowie oddają się nauce i zajęciom, co najlepiej zaleca przyjętą metodę.

W końcu—na zupełną swobodę, jaką zostawia się uczniom, wybierania między przedmiotami, które ich najbardziej interesują lub które uważają dla siebie za najpożyteczniejsze. Tak to w szkole już uczą się korzystać z wolności i nieść odpowiedzialność za swoje czyny.

Wprzód nim roztoczymy przed czytelnikiem obraz życia szkolnego, dobrze będzie zarysować jego ramy ogólne. Oto dzienny rozkład godzin w szkole Bedalskiej:

7 g. rano. — Wstawanie.

7 g. 20 m. — Trochę ruchu na powietrzu do wywołania reakcyi po zimnem oblewaniu.

7 g. 30 m. — Śniadanie.

8 g. 30 m. do 10 m. 20.—Pierwsza i druga lekcya. Odpoczynek i drugie śniadanie.

10 g. 30 m. do 12 g. 20 m.—Trzecia i czwarta lekcya.

12 g. 20 m. do 1 g. — Ćwiczenia gimnastyczne (w lecie kąpiel).

1 g.—Obiad.

2 g. do 5 g. 30 m.—Stolarstwo, rysunek, gry, ogrodnictwo, praca na fermie i t. p.

5 g. 30 m.—Kolaeya.

6—7 g.—Piąta lekcya (w lecie ćwiczenia i nauka krikietu).

7—7 g. 30.—Lecya śpiewu.

7 g. 30 m.—8 g. 30.—Muzyka, pogadanki, czytanie, modelowanie, rzeźba etc.

8 g. 30 m.—Lekki posiłek, modlitwa i udanie się na spoczynek. (Dzieci młodsze kładą się wcześniej).

Szkoła w Bedales ma obecnie sześćdziesięciu wychowawców i jest to najwyższa liczba, jaką może pomieścić.

Poznamy *Record* z roku poprzedniego, gdyż w chwili gdy piszę, rocznika bieżącego jeszcze nie otrzymałem.

Zeszyt rozpoczyna się artykułem dyrektora p. Badleya, który krótko wylicza najważniejsze fakty z całego roku. Dajemy z niego wyjątki.

1. *Ważniejsze fakty w ciągu roku.*

„Zadaniem mojem jest na początku każdego rocznika dać krótką treść wszystkiego, co stało się w szkole.

Zobaczymy, iż dzieło nasze wzrasta i postępuje śród kolejnych powodzeń i niepowodzeń; zatom i jedne i drugie zaznaczyć wypada.

„W półroczu zimowem nie tylko zwiększyła się ilość uczniów, ale podniósł się i poziom szkoły. Ostatnie powodzenie, jakie nas spotkało w uniwersytecie w Cambridge, przekonało nas, że nasz tryb życia, program nauk, oparty na krótkim trwaniu lekcji i urozmaiceniu przed-

miotów, nie jest czystą teorią, ale daje wyborne rezultaty praktyczne; możemy współzawodniczyć z najlepszymi szkołami. Świadczy o tem sprawozdanie egzaminatora uniwersytetu...

„Przyjrzyjmy się różnym stronom życia szkolnego od chwili powrotu uczniów. Pomówimy naprzód o wypadkach półrocza zimowego.

„Półrocze zimowe najlepiej sprzyja nauce szkolnej, i uczniowie dużo w tym czasie pracowali. Jeden z najlepszych uczniów naszych po świetnem zdaniu egzaminu, otrzymał stypendyum przy uniwersytecie w Cambridge.

„Pod koniec półrocza p. Carter, członek *Lincoln College* z Oxfordu, odbył egzamin, który wykazał znaczny i ogólny postęp w stosunku do roku poprzedniego. (W rozdziale poprzednim przytoczyliśmy treść tego pochlebnego sprawozdania).

„Pod koniec półrocza odbyło się przedstawienie tragedyi, co stanowi zawsze ważny wypadek w szkole. W tym roku wystawiliśmy Henryka V Shaksperae'a. Role wykonali uczniowie; dekoracye namalował p. Grubb, jeden z profesorów. Kostiumy wszystkie prawie przygotowane były w Bedales. Salę zapełnili rodzice i znajomi z sąsiedztwa, i ogólne zainteresowanie stanowiło dla nas zachętę.

„Tejże zimy wykonano wiele robót w warsztacie stolarskim. Ułatwił nam zadanie powrót

dawnego ucznia Parkera, które pomagał p. Carter w uczeniu chłopców; przygotowano wiele przedmiotów na użytek szkoły.

„W muzyce okazały się również postępy. Orkiestra zorganizowana zeszłej wiosny, dziś odgrywa już poważną rolę i znakomite oddaje usługi na zebraniach niedzielnych i śródowych koncertach. Ćwiczenia w muzyce miały na celu opracowanie symfonii Haydna, która też została wykonaną na ostatnim koncercie.

„Deklamacya miała wielkie powodzenie zarówno w komitecie, złożonym z uczniów, jak u ogółu słuchaczy; jest to bardzo dobre ćwiczenie dla naszych przyszłych aktorów. Co sobota mieliśmy pogadanki z obrazami niknącemi.

„W okresie tym z wielkiem powodzeniem uprawiano też football, i wogóle zrobiono duży postęp w grach szkolnych.

W konkursie przyjęły udział nowe partye, i możemy być dumni z tegorocznego rekordu: na szesnastcie wyścigów, wygraliśmy trzynaście, a dwa zostały nierozegrane.

„Przechodzę teraz do półrocza wiosennego.

„Okres ten przeszedł wybornie. W tym czasie zamieszkaliśmy w nowej posiadłości w Lyoth, z początku dość jeszcze mieliśmy zajęcia z uporządkowaniem i przyozdobieniem nowej siedziby. Ogród powierzony został trzeciej klasie, która pod przewodnictwem p. Grubba przypro-

wadziła go do porządku. Obecnie Lyoth przedstawia bardzo przyjemną siedzibę.

„Na fermie Scaynes' Hill pracowaliśmy koło siana. Czas był spóźniony, ale zbiór wypadł pięknie i przewyższył zeszłoroczny. Jupp pomagał w dojeniu krów i innych robotach w Bedales. Mleczarnią zarządzała Miss Lamb, która z dwoma uczniami chodziła tam dwa razy na tydzień dla robienia masła.

„Na krikietu poświęcono znacznie więcej czasu i lepiej grano, czego w równej mierze i nadal życzyć sobie należy. Po raz pierwszy graliśmy na terenie umyślnie przygotowanym w Bedales; nie jest duży, ale o wiele dogodniejszy niż dawny teren w Scaynes' Hill. Ale z czasem trzeba będzie pomyśleć o większym terenie dla ćwiczeń.

„Po usunięciu trudności, jakie przedstawiało czyszczenie basenu z wodą, wielu z nas zaczęło się uczyć pływać; zaledwie dwaj lub trzej nie mogli się nauczyć. Nurkowie także okazali postępy; zbudowano tratwę, która służy do rozrywki. W ostatnim tygodniu odbył się wyścig pływacki.

„Letnie miesiące są najodpowiedniejszą porą dla robienia kolekcji z historii naturalnej. Zajęciom tym poświęcono dużo więcej starania niż przedtem. Posunięto się znacznie w botanice, o czem świadczą zbiory roślin.

„Praca naukowa w tem półroczu szła biegiem naturalnym. W czerwcu Hoffman zdał egzamin uniwersytecki w Londynie i to jako jeden z pierwszych, Potter tak samo zdał egzamin wejściowy w Malvern, dokąd udać się zamierza w następnem półroczu.

„Możemy również stwierdzić znaczne w tym okresie postępy w rysunku.

W końcu półroczu mieliśmy prawdziwe najście gości: Francuzów, Niemców, Rossyan i in.; chwila mi było istne pomieszanie języków. Żałowaliśmy, że goście nasi nie mogli dłużej u nas pozostać.

„Wkrótce rozłączymy się i wielu nie powróci więcej. Życzymy im szczęścia i powodzeń, i pragniemy, ażebyśmy na Boże Narodzenie ujrzeć ich mogli odwiedzających Bedales jako dawni uczniowie“.

*J. G. Badley.*

## *II. Studya klasyczne.*

O rezultatach nauki szkolnej mówiliśmy już wyżej, wzmiankując o pomyślnym wyniku egzaminu w Oxfordzie i przytaczając szczegóły programu i metod. Ażeby się nie powtarzać poprzestaniemy na niewielu dopełniających wskazówkach.

„*Bedales Record*“ ogłasza szereg studyów naukowych, które opracowali uczniowie.

Wymieniam np.: „opis kilku rodzin roślin i drzew“; opis „ostu“; „róży;“ studyum o „storczykach“; „przygody kawałka węgla“; opowiadanie p. t. Robin Hood; studyum o Johnie Bunyanie; historia nadzwyczajna, mająca objaśnić sześć rysunków, wykonanych przez jednego z uczniów; opowieść, „o czynie wojennym“; „noc w królestwie mumii — komiczna historia“.

Niektórzy z uczniów opowiadają zdarzenia z ostatnich wakacyi: „wycieczka na wyspę Arran“, „z Rothsay do Arran“, „Opactwo w Dale“, „Przechadzka do Bautham w Devonshire“, dwa opowiadania dotyczące jubileuszu królowej.

Niewątpliwie te przedmiotowe opisy rzeczy widzianych stanowią najlepsze ćwiczenie stylu i prędzej przyczynić się mogą do rozwinięcia myślenia i wyobraźni, aniżeli owe wieczne przemowy rzymskich lub greckich generałów do mniej lub więcej problematycznego wojska.

Inny z uczniów opisuje „wielkie przedstawienie tragiczne i literackie w Bedales“; tekst objaśniają ilustracye rysowane przez innego ucznia, a całość nacechowana jest wesołą fantazyą.

*Record* pomieszcza również „Notatki z nauk ścisłych“. Mamy więc tu „o świeżej wodzie“, „o obiegu krwi“, „o różnicy między żyłą a tętnicą“, „główne stawy w ciele ludzkim“, „anatomia serca barana“. Ostatni opis zrobiony był

z natury w czasie, gdy na fermie zabijano barana.

Niektórzy z uczniów biorą na siebie zdanie sprawy z prac dokonanych w ciągu roku w różnych wydziałach.

Uczeń, któremu powierzono *Archeologię* tak pisze:

„Marsh zebrał pięć odlewów ze starych bronzów z napisami (następuje opis tych bronzów). Cieszą nas postępy archeologii i mamy nadzieję, że w przyszłym roku założymy pismo, w którym będzie można pomieszczać szczegółowe opisy kościołów, zwiedzanych podczas archeologicznych wycieczek, jako też ilustracye widoków i zabytków. Rok obecny stanowił dobry początek, idzie teraz o to, żeby robić lepiej, a do tego pracować trzeba przez cały rok“.

Z różnych prac nad *Historją naturalną* tak się zdaje sprawę:

„Bardzo rad jestem, iż polecono mi napisać o historii naturalnej i o dokonywanych w niej postępach. Na szczególne zaznaczenie zasługują prace z botaniki i układanie owadów w naturalnej ich pozycyi. Lepsze to aniżeli składać je wszystkie razem w pudełku. Postanowiono nawet przyznać specjalną nagrodę Luptonowi, Pollockowi i Marshowi.

„*Entomologia*.—Ze zwykłych kollekeyi przytoczyny zbiór Cromptona, obejmujący cztery duże pudełka. Okazy są dobrze zachowane i ułożone. Jedno pudełko zawiera same ważki i pochewkowate. Zasluguje to na podniesienie, zważywszy, że uczeń więcej korzysta zbierając wszelkie gatunki owadów, nie zaś, jak to się zwykle dzieje, same motyle. Inną ważną nowość przedstawia spis, wykazujący ile okazów danego gatunku znaleziono w roku obecnym w porównaniu z ubiegłym.

„Brooke i Barran zrobili małe kollekcyje, mniej więcej po 25 okazów. Matthews zaczął także od kollekeyi z 10 sztuk. O zbiorach Luptona i Pollocka jużesmy wzmiankowali. Skrzynki ich wewnątrz tak są urządzone, iż zrobiony jest płot lub coś w tym rodzaju z liśćmi i trawą, na których umieszcza się motyle, poczwarki, gąsienice i wszelkie rodzaje owadów. Jest to znaczny postęp w porównaniu ze zwykłą metodą i mamy nadzieję, że w roku przyszłym będziemy mogli wymienić więcej jeszcze prac w tym rodzaju.

„Jest kilka dobrych sposobów przyrządzania takich skrzynek; mogą być też znacznie większe tak, iżby można umieszczać w nich ptaki i t. p. Należałoby zrobić jeszcze próbę i przedstawić owad w różnych jego odmianach i stadiach życia: jajka, poczwarki, gąsienicy i owadu

w ostatniej fazie; siedzącego i latającego; każdy z okazów tych byłby przedstawiony w swojej kolei. Podobnie owad o barwie jaśniejszej umieszczony byłby obok ciemniejszego, ze skrzydłami rozpostartymi i t. p.

„Wszystko to należałoby dokładnie zbadać w naturze i z książek, i jak sądzę nie powinno przedstawiać trudności w wykonaniu. Ornitology powinni by uczynić to samo, poszukawszy naprzód wskazówek w muzeach. Zbiór szkolny powiększył się i obejmuje teraz przeszło 190 okazów. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że w tym roku pora nie była sprzyjającą, to przyznać musimy, że zbiory wykazują postęp.

*Ornitologia.*—Vincent i Guittins mają zbiór ptasich jaj z 51 sztuk. Zbiór Marsha obejmuje sztuk 16.

*Botanika.* — Najlepszy zbiór posiada Guilford, składa się on przeszło ze 150 okazów, dobrze zasuszonych i umocowanych, z dodaniem spisu roślin, co jest ważne; zbiór ten w roku bieżącym podwoił się. Zbiór Fildena poważniejszy jest niż Guilforda, ale w ciągu tego roku nie powiększył się tak znacznie; należałoby w nim nazwy wypisać wyraźnie atramentem, a nie jak teraz ołówkiem. Zbiór Demolins'a stanowi ładny początek, zawiera przeszło 50 okazów, bardzo starannie ułożonych i z podpisany-

mi nazwami; wiele roślin zachowało wypukłość. Green, Barrington i Swanwick także zrobili początek; najlepszym jest zbiór Green'a, obejmujący 23 okazy. Mojem zdaniem botanicy nie powinni się zniechęcać, jeżeli ich zbiór mniej jest liczny niż innych. Gdy kolekcya podwaja się w ciągu roku, to zainteresowanie zwiększa się więcej niż dwa razy.

„W tym roku urządzono salę, w którejby przyrodnicy mogli układać swoje zbiory. Pan Bralthwaste, który przybył na początku roku, zainteresował się bardzo botaniką i pomagał zbieraczom w określaniu roślin i zasuszaniu ich bez uszkodzenia. Niestety jednak w końcu maja musiał wyjechać; przysłał nam skrzynkę z kwiatami z północnej Anglii; były między niemi nowe gatunki, które dotąd znaliśmy tylko z katalogów. Niektóre odnaleźliśmy w okolicach Bedales, tak znaleźliśmy osiem różnych gatunków storczyków, nowe gatunki pierwiosnków etc...”

*T. W. Grub.*

Jeden z uczniów zamieszcza drugi artykuł o entomologii za półrocze wiosenne:

„W okresie tym mieliśmy ośmiu entomologów; prace nie bardzo się posunęły naprzód. Według zwyczaju mieli rekreacyę ci, którzy przedstawili dobre zbiory roślin i owadów. Przy-

znano także kilka nagród<sup>1)</sup> za zbiory ilustrujące rozwój owadów. Dzięki uprzejmości p. Gibbons, który oddał nam do rozporządzenia łąkę pod Bedales, złowiliśmy nowe owady, a od połowy półrocza raz na tydzień łapaliśmy owady nocne. Zbiór prawie się podwoił, ale nie trafiły się rzadsze okazy; znaleźliśmy dużo gąsienic i owadów pełzających“.

*G. H. Lupton.*

Ponieważ niektórzy uczniowie chcieli nauczyć się wypychania zwierząt, ułatwiono im zadanie. „W półroczu zimowym p. Hyder przychodził trzy razy na tydzień i dawał lekcje wypychania. Winsler, Barran, Demolins, Watson, Backhouse i Curling pracowali pod jego kierunkiem i wypychali sujki, łasice i wiele ptaków; w lecie mniej zrobiono, gdyż z powodu gorąca nie można było zwierząt przechowywać“.

*Wittson i Backhouse.*

Oddzielny artykuł poświęcono pracy około pasieki:

---

<sup>1)</sup> Nagrody te przyznawane są nie na konkursie, to jest nie tym, którzy robią lepiej od innych, ale którzy wykazują dostateczny postęp w porównaniu z tem, co robili dawniej. Uczniowie więc współzawodniczą nie jedni z drugimi, ale każdy sam z sobą; nie żąda się od nich, ażeby pokonywali innych, tylko samych siebie, co ma większą wartość wychowawczą.

„Dość długo nie zajmowaliśmy się ulami, ale zauważywszy, że plastry nadawały się do łatwego wyjęcia, zebraliśmy 30 do 40 funtów miodu. Gatunek był przedni.

„Ponieważ James, który zajmował się pszczołami opuścił szkołę, prosiłem p. Powell, ażeby go mógł zastąpić. Pierwszym wypadkiem w pasiece było utworzenie się nowego roju, 27 maja.

„Ponieważ królowa zaginęła, pszczoły się rozdzieliły. Jeden rój wleciał do nowego ula, drugi osiadł w pobliżu, był więc mały rój i duży; pozostały tak w spokoju aż do środy drugiego czerwca. Po różnych przejściach udało się nam z p. Powell schwytać je i wprowadzić do ulów, które przygotowali Parker i Lupton.

„Pan Powell zaprowadził jeszcze różne zmiany w ulach; wszystkie utrzymują się bardzo dobrze“.

*R. L. Marsh.*

W sali jadalnej w Bedales można widzieć cały szereg szklanek z kwiatami. Objasniono mi, że jest to *wystawa pierwszych kwiatów znalezionych przez uczniów podczas wycieczek*. W ten sposób bez wysiłku uczą się, w jakim czasie kwitną różne rośliny. Każdy stara się znaleźć pierwszy i sport ten wzbudza wielkie zainteresowanie. Oto notatka w tym przedmiocie z półroczu zimowego:

„Większą część roślin znaleźli Grubb, Guilford i Vincent. Ale żadnej rzadkiej rośliny nie znaleziono. Z liczby zebranych roślin, dziewięć figurowało w kalendarzu kwiatowym; pewien gatunek truskawki zakwitł bardzo wcześnie, Grubb znalazł ją 9 marca, gdy kalendarz oznaczał 16 marca.

„Oto spis roślin z datą znalezienia kwiatu:

Styczeń	17	—	Pierwiosnek.
„	24	—	Leszczyna.
„	31	—	Rumianek.
„	31	—	Poziomka.
„	31	—	Kurzymor.
Luty	3	—	Barwinek.
„	7	—	Przetacznik.
„	14	—	Pokrzywa czerwona.
„	18	—	Jaskólcze ziele.
„	28	—	Pobiał.
„	28	—	Fijołek.
„	28	—	Rzeczucha.
Marzec	8	—	Zawilec leśny.
„	9	—	Knieć błotna.
„	9	—	Truskawka.

### *III. Praca ręczna.*

Wiemy już, że według szkolnego planu zajęć część popołudnia przeznaczana się na pracę ręczną, której celem jest rozwijać sprawność

ręki, wytrwałość w pracy, zdolność fizycznego wysiłku i zaszczepić praktyczne wiadomości, potrzebne w życiu.

Z prac tych najużyteczniejszą jest uprawa roli. Praca w ogrodzie łatwiejsza od pracy na fermie dostępną jest dla najmłodszych dzieci.

Oto jak jeden z uczniów zdaje sprawę z tego, co zrobiono w tym zakresie.

„W ogródku kwiatowym w ciągu zimy posuwaliśmy wszystkie uschłe rośliny, skopaliśmy gruntownie zagony, przerobili grządki, potem poprzესadzaliśmy lewkonie i niezapominajki. Winny krzew pokryliśmy nawozem dla ochrony od zimna. Z nastaniem mrozów chryzantemy przenosiliśmy do pokoju, to też są wspaniałe i dotrzymały tego, czegośmy się po nich spodziewali. W ogrodzie warzywnym wyjęliśmy i zabezpieczyli korzenie buraków, marchwi, rzeppy, pasternaku i t. d. obmyliśmy je i okryli od zimna. Zresztą nie było tej zimy dużo mrozów. Skopaliśmy i wynawozili zagony pod wiosenne flance. Niektórzy uczniowie dużo pracowali, najwięcej Gittins. Z początkiem roku trzeba było ciąć drzewa owocowe. Bennet i Atkinson brali specjalnie lekcye i dobrze się obeznali ze sposobem obcinania niektórych drzew, a zwłaszcza winnej latorośli. We własnych ogródkach uczniów zrobiono niewiele, tylko Atkinson i Compton dobrze swoje uporządkowali.

„Na wiosnę dużo było do roboty w ogrodzie kwiatowym. Bennett wziął lekcye rozpina-  
nia wina i innych roślin pnących. Wszystkie  
rośliny cieplarniane zostały przesadzone. Ładny  
zbiór pomidorów wyhodowany został w cieplarni  
a potem rozsadzony wzdłuż murów. Zbiór ce-  
bulek, przysłany z Afryki pszez p. Garetta,  
otrzymaliśmy w bardzo dobrym stanie.

„Roczne warzywa dobrze wyrosły; wyho-  
dowaliśmy kopiec pieczarek i zagon ogórków;  
pierwszy zbiór przyniósł nam rzodkiewkę, mar-  
chewkę i sałatę. Uczniowie przygotowali ziemię  
pod flance, szczególnie Bennet i Atkinson. Gro-  
szek i fasolkę zebraliśmy, reszta ogrodu dobrze  
jest zaopatrzona. W ogródkach własnych uc-  
niów więcej trochę robiono, niż w ubiegłym  
półroczu; jeśli pogoda dopisze, zbiorą trochę  
owoców.

„W lecie róże były zachwycające, zarówno  
krzewiaste jak sztamowe. Teraz zaczyna się dru-  
gie kwitnienie. Gazon ma świetną zieloność,  
tylko miejsce, gdzie grają w tennis, jest po-  
czerniałe. Wino na murze poddano oględzinom  
i wszystkie nadpsute gałęzie obcięto, teraz wino  
zaczyna kwitnąć. W Scaynes' Hill i Lyoth uc-  
niowie pomagali zbierać owoce, i wogóle przy-  
czynili się do urządzenia tych ogrodów. Ogródki  
uczniów były także uprawiane; ale zaledwie  
trzech czy czterech najbardziej energicznych do-

czekało się warzyw; małe dzieci wymagają pokierowania w pracy koło roli“.

#### IV. N.

Uczniowie starsi zajmują się *Fermą*, w miarę jak któryś interesuje się uprawą roli czy to przez chwilowe upodobanie, czy ze względu na przyszły swój zawód. Powtórzyć bowiem trzeba, że program ten tak szeroki i urozmaicony, doskonale daje się przystosować do natury każdego dziecka i jego zamiarów w przyszłości.

Oto artykułik poświęcony fermie przez jednego z uczniów.

„Kury na fermie w Bedales niosły się bardzo dobrze; przez wrzesień, październik, listopad i grudzień 28 kur zniosło 700 jaj. Zato krowy nie były dość mleczne, masła nie robiono wcale, i potrzebny zapas kupiono.

„Na fermie Scaynes' Hill robotnicy zorali ziemię pod kartofle, ale uczniowie mało co robili. W połowie półrocza krowy się ocieliły; w Bedales pod koniec półrocza także zwiększyła się ilość mleka.

„Maciora i jedenastce prosiąt mają się bardzo dobrze. Cztery kury siedzą teraz na jajach, dwie na trzynastu jajach i dwie na piętnastu. Jaja wzięto z rasy Wayndottes i Leghorn. Konie w Scaynes' Hill, jak i w Bedales są w dobrym stanie.

„Latem w fermie Scaynes' Hill stan był pomyślny. Żyto i jęczmień dały dobry zbiór, równie dobrze wypadły warzywa. Zbiór siana był wyborny, mała łączka, na której w przeszłym roku pasły się tylko trzy jałówki, w tym roku służy dla wszystkich krów z Bedales; jedna z nich tuczy się na mięso, inne hodują się dla mleka. W Bedales kureczęta tuczają się, maciora karmi młode. Smoker, najstarsza krowa w Bedales, dała dużo mleka; Cherry, która w maju nic nie dała, w lipcu dała do trzydziestu kwart. Damsel wciąż dużo daje, ale Brindle i Brandy zmniejszyły wydajność. Kury w tem półroczu nosły się obficie, w kwietniu dały 350 jaj, w maju 419, w czerwcu 430. Druga maciora urodziła 9 prosiąt. Kury wylęgły kilka kogutów i kurek. Zbiór siana był dobry i zebrano je dobrze wysuszone, jakkolwiek na początku sianozęcia było trochę deszczu“.

*C. K. Jupp.*

Krótką notatką mówi o zwierzętach, które hodują niektórzy uczniowie.

„Upodobanie do białych myszy już przeszło; właściciele ich razili nieprzyjemny zapach zwierzętek, więc wypuścili je na wolność. Teraz tylko Crompton, Atkinson i ja mamy zwierzęta.

„Crompton ma koguta i kurę Wayndotte o srebrnopiórej głowie i dwie kury białe Leg-

horn i Wyandothe. Ja mam koguta rasy pośredniej między rasą angielską i indyjską, dwie kury Wyandothe i jedną zwyczajną. Mój kogut nazywa się Robinson Cruoe, z walki z kogutem na fermie wyszedł zwycięzcą, jakkolwiek zbity, pokrwawiony i z połamanym dziobem. Mamy trzy kury, które siedzą na jajach, jedna Atkinsona, druga Cromptona, trzecia moja. Jaja wyjadają bardzo dobrze, ale moja jest złośliwa i niezgrabna i jednego dnia stłukła pięć jajek. Dla kompensaty zniosła więcej jeszcze jaj niż potłukła, ale ponieważ nie były zapłodnione, trzeba je było wyrzucić“.

*R. Parker.*

Inny rodzaj pracy ręcznej stanowi oprawianie książek bardzo właściwe dla rozwinięcia akuracji, cierpliwości i pewnego gustu estetycznego. Zajęcie to także pozostawione woli uczniów.

Oto notatka o tej gałęzi pracy:

„Introligatorstwo zrobiło duże postępy. Podczas feryi w środku półrocza kilku nas z panem Powell pojechało do Londynu, ażeby zwiedzić księgarnię Zaensdorffa. Właściciela nie było, ale jego zastępca pokazał nam roboty od początku do końca i sam nas oprowadzał po księgarni. Ogromnie nas to interesowało. Pokazał nam warsztaty, w których zszywano arkusze, potem

te, w których wywabiano różnemi sposobami plamy z książek. Potem widzieliśmy, jak się robią oprawy książek od najprostszyc do najbogatszych, a także jak się malują okładki. Większość robotników są Niemcy.

„Młody robotnik lat 20-tu kończył właśnie wspaniałą oprawę wartości 7 gwinei (około 75 rubli). Porobiwszy notatki o różnych tych robotach, zwiedziliśmy magazyn, w którym znajduje się mnóstwo książek i bogatych opraw. Dzień ten dał nam wysokie wyobrażenie o księgarstwie.

„Odtąd Hoffman zaczął się gorliwie zajmować oprawianiem książek i stał się między nami mistrzem introligatorstwa; dużo pracował i zrobił ładne rzeczy. Dwa razy na tydzień wieczór niektórzy uczniowie zajmują się oprawą książek. Parker młodszy, Gittins, Lawford, Pollock i Mackenzie każdy zrobił jedną oprawę, a Pollock najlepszą. Robimy postępy w tej gałęzi“.

*R. Bennett.*

Ulubionem zajęciem jest *stolarstwo*, któremu większość uczniów oddaje się z zapalem.

„W warsztacie stolarskim wyrobiono dużo przedmiotów dla szkoły na czem uczniowie nie mało skorzystali. Pierwsza klasa zrobiła wózek ręczny; koła są dziełem Benetta. Lupton i Be-

nett zrobili także szafki z przegródkami, Lupton na narzędzia, a Benett na kollekcyę monet. Jupp, Lupton, Crompton, Herzfeld, Mackay i Vincent wszyscy wykonali skrzynki mniej lub więcej dobrze. Hoffman zrobił sobie pułki do książek, a Benett — taczki. Potter sfabrykował przyrząd do wyrabiania sera i pułki do szafy. Druga i trzecia klasa wyrobiły skrzynki o wiele lepsze od tych, jakie robi pierwsza klasa. Wymienimy jeszcze różne przedmioty, jak szafy dla laboratoryum, noże do papieru, ramy, pulpity i t. p.

„Na wiosnę wskutek dłuższych dni robili uczniowie więcej niż w zimie, korzystając z całego wolnego czasu; byli tacy, którzy pracowali w warsztacie rano przed śniadaniem i wieczór po herbacie. Wogóle każdy robił przedmioty na swój własny użytek, najczęściej skrzynki do zbiorów. Zresztą uczniowie nie dość dbają o swoje narzędzia i nie kładą ich w porządku po skończonej robocie; ale i w tem widoczny jest postęp. Można mieć nadzieję, że w przyszłym półroczu zwiększy się jeszcze liczba amatorów stolarstwa (wiadomo, że więcej się osiąga przez wzbudzenie zamiłowania, niż przez przymus; ale przede wszystkim trzeba umieć wzbudzić w dzieciach zamiłowanie). Z większych przedmiotów zrobiono trzy szafy z przegródkami; skrzynki,

przegródki do historyi naturalnej, pulki do książek“.

*R. S. Parcker.*

Nie zaniedbywano także *snycerstwa*. „Zimą piętnastu uczniów wycinało w drzewie w poniedziałki i wtorki od 7<sup>1</sup>/<sub>2</sub> do 8 wieczór. Na wiosnę zajmowało się już 23; wycinali klocki drewniane, ramki do obrazów, nożyki do papieru, pudełka etc“.

#### *IV. Gry i ćwiczenia fizyczne.*

Gry i ćwiczenia fizyczne zajmują pewien czas każdego popołudnia a zwłaszcza w środy, soboty i niedziele, są to „godziny rekreacyjne“, z których uczniowie mogą korzystać jak chcą.

Grą uprzywilejowaną w zimie jest football, o którego postępach czytamy taką relację:

„W tym sezonie football miał ogromne powodzenie. Nasza pierwsza partya raz tylko jeden była pobita, a oprócz tego utworzyliśmy jeszcze drugą i trzecią partyę. Prawda, iż niewiele miały powodzenia, ale i pierwszej partyi kiedy zaczynała przed dwoma laty, nie lepiej się wiodło. Ważnem jest, żeby zacząć, z wprawą przyjdzie i lepsze powodzenie. Rzadko spotykaliśmy partye, któreby nam mogły placu dotrzymać; nawet gdyby nas częściej pokonywano,

byłoby może lepiej dla nas, bo lekcy takie zawsze są pożyteczne. Ale możemy być dumni z tego sezonu: na szesnaście gier wygraliśmy trzynaście, dwie pozostały nierozegrane, przegraliśmy jedną. Wogóle nasza szkoła we wszystkich grach zdobyła 83 punkty, inne zaś partye tylko 21“.

B.

Jak football jest *par excellence* grą zimową, tak krikiet mniej rozgrzewający, jest szczególnie uprawiany w lecie.

„Półroczcie to nie było dobre dla krikietu, chociaż lepsze od poprzedniego. Jupp zrobił postępy w *Batting* (w biciu). Parker, Potter i Hoffman mają jedną wadę: tę, że biegnąc odwracają głowę. Partye, które nas pobiły, także popełniały błędy i gdybyśmy więcej zwracali uwagi, rezultaty byłyby lepsze. Atkinson jest jednym z tych, którzy najlepiej zatrzymują piłki, Gittins zrobił postępy w *bowling* (pewien sposób rzucania piłki); Scott i Vincent zapowiadają się jako dobrzy gracze. W tym kwartale utworzyliśmy nową partyę, przygotowaliśmy kilka terenów dobrze ubitych i wyrównanych. Brak nam najwięcej dobrego wick-keeper'a (który zatrzymuje piłkę)“.

O. B. Powell.

O *plywaniu* czytamy: Ponieważ naprawiano basen do pływania, można go było napełnić wodą dopiero w drugiej połowie półrocza. Sześciu uczniów uczyło się pływać, Barran i Lupton najbardziej się odznaczyli: prócz nich kilku jeszcze może przepływać dwa razy całą długość basenu. Było kilka z licznym udziałem wyścigów pływackich. Najlepszymi pływakami okazali się: Stanger, Atkinson, Maxime, Pollock“.

*R. C. Atkinson.*

O *gimnastyce*: „Przez dwa półrocza dwa razy w tydzień przychodził do nas profesor gimnastyki; uczył nas ćwiczeń z hantlami, maczugami, i różnych nowych ruchów. Z dziećmi młodszymi zajmował się oddzielnie, ażeby nie miały pokusy i nie naśladowały bardziej męczących ćwiczeń starszych uczniów“.

*F. S. Parker.*

*Ślizgawce* nie sprzyjała przygoda, ku wielkiemu zmartwieniu uczniów. Jeden z nich pisze:

„Mogliśmy się ślizgać tylko przez kilka dni; naprzód lód nie był dość mocny; przy pomocy pompy naleliśmy wody, wskutek czego lód się wzmocnił. Ale po kilku dniach zacząć padać deszcz, i z wielkim żalem musieliśmy się wyrzec ślizgawki“.

*G. P. Potter.*

### V. *Spacery i wycieczki.*

W pewne dni popołudnie uczniowie mogą poświęcać na nauczające wycieczki, które stanowią doskonałą sposobność do uzupełnienia i unocznienia szkolnej nauki.

W następującem sprawozdaniu jeden z uczniów opisuje różne *wycieczki archeologiczne*.

„Pogadanka, którą 6 lutego profesor nasz p. Grubb wygłosił o archeologii, zachęciła niektórych z nas do bliższego zapoznania się z tą nauką. (Oto zawsze ten sam środek: budzić naprzód zainteresowanie ucznia). Postanowiono więc, że *kto zechce* — (lepsze to niż przymus, ale powtarzam pod warunkiem, że wprzód rozbudowano zainteresowanie w dziecku) może co niedzielę po południu zwiedzać stare kościoły w okolicznych wsiach i miasteczkach. Wycieczki te odbywano w towarzystwie profesora pieszo lub na bicyklu.

„Pierwszą wycieczkę odbyliśmy 14 lutego do kościoła Chailey... (następuje opis tego kościoła).

„W niedzielę 21 lutego udaliśmy się do Horsted-Keynes dla zwiedzenia kościoła, w którym dokonano ważnych przeróbek (opis).

„Dwie następne niedziele, 28 lutego i 7 marca spędziliśmy we Fletsching na zwiedzaniu wspaniałego kościoła. Szczególniej godną uwagi

jest wieża z dzwonnica normandzką (następnie opis).

„Była to ostatnia większa wycieczka, ale byliśmy jeszcze w Cuckfield, Lindfield i Wivelsfield; zdjęliśmy ważniejsze widoki, dzięki temu jak również notatkom robionym podczas wycieczek, zdobyliśmy bardzo dokładne pojęcie o stylu normandzkim.

„Obiecujemy sobie wznowić te interesujące wycieczki w następnem półroczu; gdy nastaną dni dłuższe i piękniejsze, będzie można zapuścić się dalej do Sussex; jest jeszcze dużo starych kościołów ciekawych do zwiedzenia“.

*W. A. Hoffmann.*

Ale szczególnie podczas feryi w środku półroczu można było przedsiębrać dłuższe wycieczki i w większym promieniu.

Oto opis jednej z tych zimowych wycieczek; zachowuję styl ucznia-autora:

„Piętnastu czy dwudziestu z nas wyjechało do Londynu pociągiem, który odchodzi o godzinie 9 minut 45. Z tamąd dostaliśmy się do Tower-Brigde. Wyszliśmy aż na górę. Z powodu mgły nie mogliśmy daleko widzieć, mimo to był ładny widok z wieży londyńskiej. Obejrzawszy baryerę zdrajcy, poszliśmy na White Tower, która jest główną wieżą, tam widzieliśmy imitację berła i korony angielskiej.

„Potem oglądaliśmy zbrojownię, mnóstwo jest tam ładnej broni i z różnych epok. Gdyśmy wszystko obejrzeni, poszliśmy do Beauchamp Tower, przez plac, na którym Anna Bolejn została straconą. W Beauchamp Tower widzieliśmy mnóstwo liter i napisów, wyrytych przez osoby, które w wieży tej były więzione. Znaleźliśmy napisy Lady Jane, Grey i rodziny Percillów. W jednej sali widzieć można setki napisów, kiedyś była ona pewnie podzielona na kilka izb. Potem koleją podziemną z Mark Lane przyjechaliśmy na obiad do South Kensington.

„Zjadłszy obiad w South Kensington podzieliliśmy się na trzy grupy: pierwsza poszła posłuchać Sarasatego, który odegrał dwa kawałki własnej kompozycji, dwa Wieniawskiego i jeden Bramsa. Druga grupa zwiedzała zakłady introligatorskie Zaehnsdorfa i obserwowała różne stadya przez jakie przechodzi książka od chwili gdy wyjdzie z drukarni aż do zupełnego wykończenia. Trzecia grupa oglądała w politechnice kinematograf, rzecz to warta więcej nawet niż się płaci za wejście. Następnie byliśmy w National Gallery i przez Westminster Abbey przeszliśmy do restauracji, w której daliśmy sobie *rendez-vous*, Wypiwszy herbatę, udaliśmy się na stację Victoria, gdzie spotkaliśmy się z ucznia-

mi, którzy odwiedzali rodziców. Powróciliśmy do Bedales, doskonale się zabawiwszy“.

*E. L. Guilford.*

Z wakacyi na wiosnę skorzystano, ażeby urządzić nową wycieczkę, którą jeden z uczniów tak opisuje:

„Pięć przyjemnych dni spędziliśmy w Rustington; wyjechalśmy rano 19 czerwca, a powróciliśmy dopiero wieczór 23.

„Cykliści wyjechali w sobotę o 5 rano i mimo paru przypadków przybyli do Rustington o 11. Inni wyjechali o 9 pociągiem do Brighton i dalej do Augemering. Poszliśmy zaraz do domku pani Giles, ażeby tam złożyć nasze prowianty. Nie mogliśmy dostać tego samego pomieszczenia, co w przeszłym roku, ale i tak było nam dobrze. Dozorca dał nam łąkę na obozowisko. Potem poszliśmy na brzeg morza i wykąpaliliśmy się. Po obiedzie bawiliśmy się na kamieniach, które wystają z wody. Na brzegu morza jest zawsze mnóstwo niewyczerpane rzeczy, dlatego też jest to nasze ulubione miejsce. Niektórzy zabrali się do czytania.

„O w pół do piątej piliśmy herbatę z tartinkami i ciastkami, niektórzy popijali lemoniadę, potem zajęliśmy się ustawieniem namiotów. Czas z początku bardzo piękny popsuł się i wieczorem zaczął padać drobny deszcz, na szczęście kapi-

tan Nash nauczył nas doskonale rozpinać namioty, dzięki czemu mieliśmy dobre schronienie. Wszyscy położyliśmy się pod dwoma namiotami, w trzecim umieściliśmy bicykle. Zaczęliśmy pić herbatę pod drzewami, ale musieliśmy ją prędko kończyć, bo deszcz zaczął padać. Pod namiotami spędziliśmy wieczór na śpiewaniu i czytaniu. Parker grał na skrzypcach i akompaniował do „*God save the queen*”. Namioty były wyborne i nie przepuściły ani jednej kropli deszczu, jakkolwiek całą noc trwała ulewa. Gdy się ściemniło i nie można było czytać ani śpiewać, położyliśmy się. Każdy miał dla siebie dwie kołdry i słomiany wałek.

„Nazajutrz o 6 rano deszcz już ustał i nie było gorąco, mimo to niektórzy kąpali się, inni spali do w pół do dziewiątej, potem zjedliśmy śniadanie. Podczas śniadania mieliśmy niespodziankę, przyłączył się do nas jeden z dawnych uczniów i pozostał z nami aż do poniedziałku rano; byliśmy mu bardzo radzi.

„Gdyśmy wyszli na brzeg, morze stało nisko, graliśmy w różne gry, rozpoczęliśmy partię football ale musieliśmy ją przerwać z powodu przypływu morza.

„Popołudniu bawiliśmy się na skałach, albo czytali, po herbacie pan Powell i kilku uczniów śpiewali pieśni i ronda ku wielkiej uciesze wieśniaków.

„Na zakończenie dnia urządziliśmy grę, poczem udaliśmy się na spoczynek.

„Ale przedtem jeszcze stoczyliśmy prawdziwą walkę z naszym dyrektorem, panem Badley, chcieliśmy mu odebrać poduszkę, którą przywiózł ze sobą, a którą uważaliśmy za zbyt; bronił jej energicznie i pomimo naszych wysiłków nie dał sobie odebrać. Nazajutrz rano przed śniadaniem, gdy większość jeszcze spała, Parker nam czytał, po śniadaniu część udała się do Littlehampton poszukać łódek inni poszli na brzeg morza. Po kąpieli zjedliśmy obiad. Przed pójściem spać urządziliśmy grę, pełni różowych nadziei na jutrzejszą uroczystość.

„Nazajutrz we wtorek czas był pochmurny i mgła gęsta, ale prędko pokazało się słońce. Enfield i ja poszliśmy do Littlehampton, ażeby kupić fajerwerków, które kosztowały siedem szylingów.

„Ponieważ przy dużym przypływie morze było burzliwe i fale zalewały łódkę, musieliśmy z niej wyjść. Natomiast zajęliśmy się zbieraniem drzewa na ognie. Po grach i herbacie rozpaliliśmy na brzegu ognie, które paliły się od g. 9 do 10. Potem puszczałyśmy fajerwerki. Pierwszy nie zapalił się, ale następne poszły bardzo dobrze. Weszliśmy pod namioty dopiero o g. 11, bardzo zadowoleni z tego dnia.

„W środę zwinęliśmy namioty, udali się na brzeg i weszli na łódki, któremi popłynęliśmy do Littlehampton. Potem wzięliśmy pociąg odchodzący o g. 4 m. 37. Do Bedales przybyliśmy o 7<sup>1</sup>/<sub>2</sub> w., i tak zakończyliśmy wakacje kwartalne“.

*E. R. Gitins.*

Wspomnieliśmy, że kilku uczniów udało się do Rustington na bicyklach. Jeden z nich tak zdaje sprawę z wycieczki:

„Po bardzo wczesnem śniadaniu, puściliśmy się w drogę o 4 rano przez Cuckfield do Billingshurst; w oberży zjedliśmy śniadanie, złożone z zimnego mięsa, jaj i kawy. W pokoju stało stare pianino, na którym Hoffmann próbował zagrać „*God save the Keen*“, ale większa część klawiszy nie odpowiadała. Odjechalśmy o godz. 8<sup>1</sup>/<sub>2</sub>; zaczynał się upał i ciężko było wdzierać się pod górę; część jednak drogi przebyliśmy w cieniu drzew, co było bardzo przyjemnie. Ostatnie pięć mil przebyliśmy prawie ścigając się i stanęliśmy w Rustington o 11 g., równo na godzinę przed tymi, którzy przyjechali pociągiem.

„Mieliśmy jeszcze dość czasu, ażeby się wykapać. Zrobiliśmy 40 mil.

„Trzech z pomiędzy nas postanowiło także wrócić na bicyklach. Obraliśmy drogę na

Brighton; kąpaliśmy się w Brill's Swimming Baths. Na ostatniej mili Hoffmann upadł i zdrapał sobie skórę; był to jedyny wypadek w naszej podróży. Zrobiliśmy 36 mil, dla przyjemności przedłużyliśmy jeszcze podróż“.

G. P. Potter.

### VI. *Wieczory literackie i artystyczne.*

Mówiliśmy już, że wieczory, zwłaszcza z nastaniem dni krótszych, poświęcone są na zajęcia literackie i artystyczne. Dają nam o nich dokładne wyobrażenie następujące szczegóły z *Recordu*.

Naprzód oto co pisze jeden z uczniów.

„Podczas zimy i na wiosnę urządzaliśmy na przemian wieczory literackie i artystyczne. Komitet złożony z p. Grubba, profesora, i z uczniów Parkera, Hoffmanna, Matthews'a i Bennetta, zajmował się wyborem deklamacyi i odczytów. Z początku projektowano połączenie wieczorów muzycznych, ale później postanowiono je rozdzielić.

„Ułożono, że każdy z członków komitetu pokolei zajmie się urządzeniem wieczoru środowego; mieli z tem dużo roboty. Wszystkie wieczory miały wielkie powodzenie, a szczególnie ten, na którym odegrano „*Rywali*“. Słyszeliśmy

najrozmaitsze kawałki, od najpoważniejszych do najbardziej komicznych“.

*R. Bennet.*

*Muzyka* zajmuje na wieczorach poważne miejsce.

„Przyjrzyjmy się w krótkości — pisze sprawozdawca — postępom i rezultatom, jakie w ostatnim roku osiągnęliśmy w dziedzinie muzyki.

„Chór, który zawsze ważną rolę odgrywał, znajduje się teraz w bardzo dobrym stanie. Głosy nabrały dużo pewności w intonacyi, przyłączyło się kilka młodych głosów, a 3—4 starsi chłopcy mają bardzo ładne bassy. W repertuarze mamy ładne kawałki muzyki religijnej na nabożeństwa niedzielne i muzyki pokojowej na zebrania wieczorne.

„Młodszy uczniowie robią duże postępy od czasu, jak przyjęli metodę d-ra Bridge'a i Taylora, która bardzo prędko prowadzi do czytania nut.

„Orkiestra dziś zajmuje także bardzo poważne stanowisko; podtrzymuje bardzo dobrze głosy i zastępuje nam organy. Celuje szczególnie w wykonywaniu „tańców niemieckich“ i „sonaty Purcella“.

„W półroczu wiosennem uczniowie w orkiestrze wykonali doskonale symfonię Haydna i przyczynili się tem do uświetnienia naszych

wieczorów muzycznych; niemniej przyczynili się i fortepianiści.

„Koncerty odbyły się: w środę d. 7 października, w środę 21 października, w piątek 6 listopada, w środy 18 listopada, 2 grudnia, 3 i 17 lutego, 3 i 17 marca (święto Patricka).

„W środę 31 marca państwo Badley zaprosili p. Rooda, skrzypka, ażeby przyjął udział w naszym ostatnim koncercie; na tem miejscu wyrażamy mu wszyscy podziękowanie za przyjemność, jaką nam sprawił swoją muzyką“.

O. B. Powell.

*Orkiestrze* poświęcono jeszcze oddzielną wzmiankę:

„Orkiestra liczy już rok istnienia; biorąc pod uwagę jej młodość, możemy z niej być dumni. W krótkim tym okresie dwunastu miesięcy doszła do tego, że jej słuchają i rozumieją; dowiodła wartości swej wykonaniem andante z pierwszej symfonii Beethovena. Członkowie jej zyskali dużo na sile i umiejętności gry. Artyści nasi teraz przestrzegają bardzo dobrze taktu i odcieni, a ekspresyi nie ograniczają do wykonania *forte* i *piano*, ale umieją oddać myśl i uczucie kompozytora. Więcej poświęcono staranności w wykonaniu partycyi na skrzypce, wiolonczelę i fortepian. Jeśli orkiestra w dal-

szym ciągu równie będzie postępować, możemy się spodziewać niemałej przyjemności w wysłuchaniu piątej symfonii Beethovena. Szlemy tu słowa gorącej zachęty kolegom naszym z orkiestry“.

F. A. G.

Inne interesujące zajęcie na niektóre wieczory stanowi *czytanie* znakomitych autorów:

„Pod koniec półrocza, niektórzy z nas raz na tydzień po wieczornej modlitwie przychodzili do gabinetu p. Badley dla czytania Schakspeare'a. Zaczęliśmy od *Kupca Weneckiego*; bardzo nas to zajmowało i spodziewamy się, że czytania te na stałe przyjmą się w szkole; Schakspeare'a dość trudno czytać, czytający często źle wymawiał. Później przeszliśmy do *Koryolana*. Jest to najlepszy sposób czytania Schakspeare'a i poznania wartości jego. Jakaż to różnica wobec tego, gdy kto czyta sam i po cichu“.

W. A. Hoffmann.

Oprócz literatury, muzyki i czytania, niektóre wieczory poświęcone są *pogadankom*. Wypowiadają je albo profesorowie albo osoby obce, a dotyczą one najrozmaitszych przedmiotów, mniej lub więcej pożytecznych i ciekawych.

Przytoczymy tu część szczegółowego sprawozdania, ażeby pokazać jak dalece pożądanem

byłoby wprowadzenie pogadanek takich i do naszych szkół, dotąd zbyt od życia zewnętrznego odosobnionych:

„Wedle zwyczaju co sobota wieczór odbywały się pogadanki o różnych przedmiotach; niektóre illustrowane były obrazami niknącemi, inne rysunkami na tablicy. Na otwarcie pierwszy odczyt wypowiedział p. Grubb o podróży, którą odbył na bicyklu po północnej Irlandyi. Wyjechał z Belfort ku północy wzdłuż brzegu *Giant's Causeway*. Godne uwagi widoki były Londonderry, Belfort i kilka innych miast. Szczegółowo opowiedział nam oblężenie Londonderry.

„Drugą pogadankę miał p. Powell o „Jeziorach“. Było to opowiadanie z kilkotygodniowej wycieczki do *okregu jezior*, illustrowane kolorowymi obrazami; p. Powell między innymi mówił nam o Rownsley'u i o książce jego opisującej kościół w Crosthwaite pod Keswick. Rownsley jest jednym z założycieli szkoły sztuk i rzemiosł w Keswick, mającej na celu dostarczać podczas zimy zajęcia pewnej kategorii robotników. Uczą ich tam wyrabiać różne przedmioty z drzewa i metalu, które w lecie sprzedają turystom.

„W następną sobotę p. Badley powiedział odczyt o „*grach Olimpijskich*“. Obrazów niknących nie było, tylko rysunki na tablicy. Na-

przód p. Badley objaśnił nam, że gry Olipijskie stanowiły część religii Greków, i że to było jedną z przyczyn tego entuzjazmu, jaki wzbudzały. Narysował plan Olympii i podał całkowity program gier, walk, biegów etc. W końcu opowiedział o wyścigach, które spowodowały rozwój tych gier, o tem ile to czasu i pracy kosztowały one Greków.

„Czwartą pogadankę wypowiedział p. Rice, o *Alchemikach*. Zaznaczył naprzód, że celem właściwym alchemików było znalezienie złota, eliksiru życia, kamienia filozoficznego. Potem opowiedział życie paru sławnych alchemików.

„Pan Grubb wygłosił piątą pogadankę o *Normandyi* z licznymi obrazami niknącemi.

„W następną sobotę p. Powell opowiedział nam życie *Schumanna*, znakomitego kompozytora. Uczył się on gry na fortepianie wbrew woli ojca. W Heidelbergu zapoznał się z fortepianistą Weikiem, studyował pod jego kierunkiem i ożenił się z jego córką. Po kilku latach wydał kompozycye, które zrazu przyjęte były z zapalem, później surowo krytykowane nie przypadły do gustu publiczności. Zniechęcony Schumann próbował odebrać sobie życie, potem rozchorował się i w nędzy umarł w szpitalu.

„W następnej pogadance o *Kolumbic* pan Rice opowiedział nam jego awanturnicze i pouczające życie.

„Ósmą pogadankę, ostatnią w zimowem półroczu, p. Badley poświęcił *Teatrowi w Grecyi*. Opisał więc teatr grecki, który był dwadzieścia razy większy od naszego i mieścił się na otwartem powietrzu. Zrozumieliśmy dobrze różnicę teatru współczesnego i staro-greckiego. Ponieważ na takiej przestrzeni nie można było słyszeć aktorów, używali oni masek, które stanowiły zarazem rodzaj tuby. Właściwej sceny w dzisiejszem znaczeniu nie było. Przedstawienia odbywały się trzy razy do roku i każde trwało trzy dni. Udział w niem brało czasem do 200 osób, z których tylko 3—4 miały role czynne. Jak gry tak i te przedstawienia były niejako częścią religijnego kultu. Poeci, którzy ubiegali się o zaszczyt wystawienia, odbywali konkursy, gdy sztuka została przyjętą, jeden z bogatych obywateli miasta, którego stać było na to, przyjmował na siebie wszystkie koszta przedstawienia. Kobiet ani chłopców do lat dwunastu nie dopuszczano wcale. W krótkim tem streszczeniu nie przytoczyłem ani czwartej części interesujących rzeczy, jakie usłyszeliśmy.

„W półroczu wiosennem pierwszą pogadankę dał nam p. Badley „o wypadkach współczesnych“. Zaczął od konfliktu Wenezueli ze Stanami Zjednoczonymi, dał opis obu tych krajów i wyjaśnił przyczynę sporu. Potem mówił o kwestyi wschodniej, o Mahdim, Gordonie, Chartumie,

a w końcu parę słów poświęcił wyprawie Nansena, obiecując zająć się tym przedmiotem w oddzielnej pogadance.

„Pan Powell mówił następnym razem „o drogach“, począwszy od dróg rzymskich aż do naszych, o środkach przewożenia towarów i ludzi od czasów starożytnych do dzisiejszych dróg żelaznych.

„Pan Grubb dał nam pogadankę o *Architekturze* i objaśnił różne style. Było to tak interesujące, że niektórzy z nas postarali się o pozwolenie robienia co niedziela wycieczek celem zwiedzania kościołów i starych zabytków w naszej okolicy.

„Pan Rice opowiedział o *epoce lodowej* i w obrazach niknących pokazał skały rozsadzane parciem lodów.

„Następnie mieliśmy pogadankę p. Badley'a o *Kryzysie południowo-afrykańskim*. Przedstawił nam Boerów w Johannesburgu, w którym Rhodes i dr. Jamensohn odegrali tak ważną rolę.

„Przedmiotem następnej pogadanki była *wojna francusko-niemiecka*. Pan Powell wyjaśnił przyczyny wojny, różnice armii francuskiej i niemieckiej, charakter żołnierzy obu krajów, skończył opisem oblężenia Paryża.

„Pan Rice dał nam pogadankę na temat *Bedaals niegdys*. Był to rodzaj wykładu z geologii, w którym profesor rozwinął podstawy,

uzasadniające teorię „ewolucyi“. Widzieliśmy obrazy zwierząt przedhistorycznych, kopalnych etc., na które teoria ta się powołuje.

„Ostatnią pogadankę miała pani Badley „o Schubercie, jego życiu i dziełach“. Po odczycie pan Powell odśpiewał nam kilka ustępów z arcydzieł Schuberta. Opowieść o życiu Schuberta illustrowały widoki Wiednia, jego miasta rodzinnego, oraz portrety autorów, których poemata dostarczyły mu natchnienia.

„Była to jedna z najlepszych pogadank w tym sezonie, byliśmy zachwyceni tym wieczorem“.

*F. S. Parker.*

Zresztą uczniowie ci zdają się wogóle „zachwyceni“ swoją szkołą, którą własne ich notatki przedstawiają w tak pociągającym świetle. Jest to jednym z największych błędów mniemanie, że szkoła powinna być rodzajem więzienia, w którym zawsze i we wszystkim panuje przymus. Praca tembardziej jest produkcyjną, im więcej jest zajmującą. Nuda nie stanowi bynajmniej nieodzownej części programu.

Ale zbawczą ideą, która przedewszystkiem przeniknąć powinna do umysłów naszych pedagogów, jest to, że jak to powiedzieliśmy, człowiek tyleż się uczy poza książką, co i z książki.

Potem — że dziecko uczy się nie w miarę czasu, jaki przesiedzi nad książką, ale w miarę tego, o ile pracuje rzeczywiście.

Wreszcie to, że chcąc dziecko zdolnem uczynić do pracy, należy w pracy tej zaprowadzić jaknajwiększą różnorodność.

Nic z tego wszystkiego nie urzeczywistniają nasze programy.

Porównajmy teraz metodę szkolną, która daje uczniowi tyle i tak różnorodnych wiadomości, z metodą naszą, która hypnotyzuje go wyłączną prawie nauką języków starożytnych, nie doprowadzając w końcu nawet do rzeczywistej znajomości tych języków.

---

Z początkiem roku szkolnego 1899/900, w Roches w departamencie Eure, dwie godziny drogi koleją żelazną od Paryża (trzy kilometry od stacji Verneuil-sur-Aure) otworzoną zostanie szkoła, wedle wzoru wspomnianych w tem dziełku szkół angielskich i oparta na wyłożonych tutaj zasadach. Szkoła mieścić się będzie na wsi, w miejscowości dającej wszelkie rękojmie zdrowotności. Program szkoły z małemi zmianami odpowiada programowi obecnych szkół klasycznych i realnych we Francji i przygotowuje uczniów do bakalarsatu. Przyjmują się dzieci od lat ośmiu. Koszt utrzymania wynosi 2,250 fran.; uczniowie starsi od lat 14 placą 2,500 fr. Uczniowie na koszt szkoły wysyłani będą do szkół niemieckich lub angielskich na przeciąg 3, 6 lub 12 miesięcy celem praktycznego nauczenia się języka niemieckiego lub angielskiego.

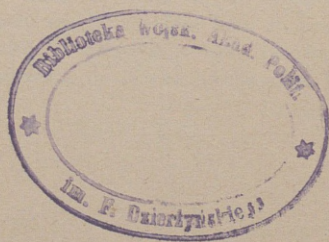
K O N I E C.


## SPIS RZECZY.

---

	<i>Str</i>
Przedmowa tłumacza . . . . .	1
Rozdział I. Zwrot w opinii domagający się reformy szkolnictwa. . . . .	9
„ II. Stary typ nauczyciela i szkoły . . . . .	23
„ III. Nowy typ nauczyciela i szkoły . . . . .	33
„ IV. Program nauk w szkole dzisiejszej . . . . .	64
„ V. Rozwiązanie kwestyi łaciny . . . . .	74
„ VI. Program nauk w nowej szkole . . . . .	91
„ VII. Życie w nowej szkole, opisane przez ucz- niów . . . . .	125

---



	<hr/> <p>735 88/</p> <hr/> <p>1</p>
----------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------

