





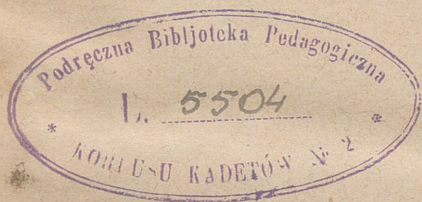
MINISTERSTWO WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO  
SEKCJA SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO



~~412~~ a Of

# ZASADY PLANU NAUCZANIA W SZKOLE ŚREDNIEJ

UMOTYWOWANIE PROJEKTU WYPRACOWANEGO  
PRZEZ SEKCJĘ SZKOLNICTWA ŚREDN. W R. 1918



~~BIBLIOTEKA WARSZAWSKIEGO KORPUSU KADETÓW~~

818



LWÓW — WARSZAWA  
KSIĄŻNICA POLSKA T-WA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH  
MCMXXI

114



31794 | 2

WYKONANO W ZAKŁADZIE DRUKARSKIM „GRAFIA” WE LWOWIE

## PRZEDMOWA

W roku 1918 Sekcja szkolnictwa średniego Ministerstwa W. R. i O. P. wypracowała projekt planów nauczania w czterech oddziałach gimnazjum wyższego. Plany te wraz z ich uzasadnieniem pojawiły się w druku w r. 1919 p. t.: „Program naukowy szkoły średniej. Projekt, wypracowany przez Sekcję szkolnictwa średniego“.

Zadaniem tej książki było, po pierwsze, zapoznać szerszy ogół czytelników nie tylko z projektem Sekcji szkolnictwa średniego, lecz również z poglądami i motywami, które nią kierowały przy jego układaniu; po drugie, — dać możliwość opinii kompetentnej wypowiedzenia się o zamierzeniach Ministerstwa.

Książka stała się istotnie przedmiotem ożywionych dyskusyj w stowarzyszeniach nauczycielskich i była niejednokrotnie omawiana na łamach czasopism pedagogicznych. Ministerstwo dzięki temu mogło przy opracowywaniu pierwotnego projektu w szczegółach i wprowadzaniu go w życie uwzględnić wyrażoną w ten sposób opinię szerszych kół pracowników na polu teorii i praktyki pedagogicznej.

W ten sposób zostało spełnione drugie z wymienionych zadań tej publikacji. Natomiast już wkrótce po jej wyjściu z druku okazało się, że nakład był o wiele mniejszy od zapotrzebowania, to też rozszedł się szybko, a książka nie zdołała dotrzeć do bardzo licznych kół, interesujących się szkołą średnią.

Pragnąc uczynić zadość często wyrażanym życzeniom zwłaszcza pp. dyrektorów i nauczycieli gimnazjalnych, Ministerstwo puszcza obecnie w świat nowe wydanie tej pracy, tak nieznacznie różniące się od pierwszego, że można je nazwać

przedrukiem. Zmiany, poza poprawkami korektorskimi, sprowadzają się do tego, że w „Zakończeniu“ opuszczono ustęp ostatni, omawiający jeden z projektów organizacji szkolnictwa, który obecnie stracił na aktualności. Tytuł uległ zmianie dla zapobieżenia pomyłkom, polegającym na nieodróżnianiu tej książki od wydanych później „Programów gimnazjum państwowego“ (niższego i wyższego).

Programy te są wynikiem dalszej pracy Ministerstwa nad planem szkoły średniej. Zmierzała ona do wypełnienia szczegółową treścią ram zaprojektowanego planu nauczania. Jednakże podczas tej pracy w samych owych ramach poczyniono pewne — drobne zresztą — zmiany, które łatwo zauważyć, zestawiając tablice, umieszczone na końcu niniejszej książki z „Planami godzin szkolnych“, opublikowanymi w „Programach gimnazjum państwowego“.

Ze względu na te zmiany, tablice tu przedrukowane nabrały obecnie charakteru dokumentu historycznego, utrwalającego przebyty już etap w rozwoju prac Ministerstwa nad planem i programem szkoły średniej. — Natomiast pozostała część książki, zawierająca uzasadnienie planu nauczania, dotychczas jest aktualna, ponieważ stosuje się również do planów, obecnie wprowadzanych w życie. To też można ją uważać za komentarz do tych planów.

## WSTĘP

Dotychczasowy rozwój naszego szkolnictwa, odbywający się w tak nienormalnych politycznych warunkach i w tak małym stopniu od naszej woli zależny, wytworzył pewną organizację, pewne ucłunkowanie, pewne typy szkół i ich wzajemne ustosunkowanie. Liczne i głęboko sięgające wady tego systemu czynią niezbędną jego gruntowną rewizję i przebudowę. Zanim jednak ta wielka, trudna, długiego czasu wymagająca praca zostanie dokonana, trzeba koniecznie, nie przesądzając jej wyników, dążyć do rychłej i jak najgruntowniejszej naprawy tej budowy szkolnej, którą już posiadamy. W szczególności palącą koniecznością staje się reforma naszej szkoły średniej.

Jeśli pominiemy progimnazja, będące tylko niepełnymi szkołami średnimi, to możemy stwierdzić, że panującym u nas typem jest szkoła średnia ośmioklasowa, przeznaczona dla młodzieży (normalnie) od 10-ciu do 18-tu lat życia. Szkoły sześć- i siedmioklasowe szybko zamierają. W Galicji również panuje ośmioklasowe gimnazjum; nieliczne siedmioklasowe szkoły realne znajdują się w przededniu reorganizacji na ośmioklasowe. Skrócenie czasu trwania nauki w szkole średniej, t. j. kończenie wykształcenia średniego przed skończonym ośmnastym rokiem życia, nie jest wskazane, ani możliwe. Sprzeciwia się mu nietylko pęd ogólny, który jest sztuczny i dałby się zmienić przez zmianę warunków wstępu do szkół wyższych. Skróceniu stoi na przeszkodzie nieustanny rozrost wiedzy, skutek którego coraz to nowe przedmioty naukowe, nowe działy, nowe wiadomości pukają do wrót szkoły średniej, stoją mu na przeszkodzie wymagania szkół wyższych, a przede wszystkim wymagania współczesnej dydaktyki, żądające czasu

i wolnego tempa nauki. Wszystkie te czynniki pchałyby raczej do przedłużenia szkoły średniej, czemu jednak sprzeciwiają się kategorycznie wymogi nowożytnego życia gospodarczego, żądające wczesnego rozpoczynania zawodu przez młodzież. Wobec tego możemy dzisiejszą ośmioklasową szkołę średnią, względnie wykształcenie średnie, kończące się normalnie ze skończonym ośmnastym rokiem życia, uważać za najbardziej odpowiadające istotnym stosunkom i potrzebom.

Dotychczasowa szkoła średnia, siedmio-, ośmio-, czy dziewięcioklasowa, mając młodzież bardzo różnego wieku, z konieczności i z reguły dzieliła się na dwie części, na dwa (przynajmniej w niektórych przedmiotach) kursy nauczania. Klasy wyższe poświęcone były pewnemu pełnemu, zaokrąglonemu i systematycznemu kursowi nauki, miały dawać pewien całokształt wiedzy. Klasy niższe miały charakter przygotowawczy, mianowicie, zależnie od zasadniczego sposobu pojmowania problemu, albo dawały ten sam kurs nauki, tylko znacznie skrócony, bardziej elementarny i w formie bardziej do dziecięcych umysłów przystosowanej, albo za główny swój cel stawiały formalne wyrobienie umysłu, mające go uzdolnić do należytego przyjęcia późniejszego, systematycznego, kursu. W szkole ośmioklasowej zarówno kurs niższy, jak wyższy, trwały po cztery lata. Ciągłe jednak wzbogacanie treści wyższego kursu coraz nowymi, potrzebami życia narzucanymi, dodatkami, doprowadzało do coraz większego przeładowania go. Rozwój dydaktyki, kładący coraz większy nacisk na odpowiednią metodę nauczania, wykazywał coraz jaśniej zgubność pośpiechu, do którego zmuszały krótkość czasu i mnogość materiału. Pod wpływem tego zaczęto kurs systematyczny nauki rozciągać zwolna ku dołowi, tak, że w ostatnich czasach ustalił się mniej więcej podział szkoły ośmioklasowej na trzechletni kurs niższy, od 10-ciu do 13-tu lat życia i na pięcioletni kurs wyższy, od 13-tu do 18-tu lat życia. Podział taki, dokonany drogą przystosowania się szkoły do potrzeb, oraz do zmieniających się pojęć dydaktycznych, możemy uznać za trafny. Powrót do krótszego, czteroletniego, kursu systematycznego byłby rzeczą szkodliwą, uniemożliwiłby bowiem dalsze doskonalenie metody nauczania, owszem wepchnąłby nas z powrotem na drogę werbalizmu.

O ileby więc całokształt naszego systemu szkolno-wychowawczego nie uległ zasadniczym przekształceniom, należałoby

budować ośmioklasową szkołę średnią, obejmującą wiek od 10-ciu do 18-tu lat życia, podzieloną na dwa odrębne kursy: niższy trzyletni i wyższy pięcioletni. Byłyby to więc dotychczasowe ramy wykształcenia średniego, należałoby tylko starać się wypełnić je ulepszoną treścią. Do zmiany tych ram mogłoby nas tylko spowodować zasadnicze przekształcenie organizacji naszego szkolnictwa. Przekształcenie takie proponuje Komisja Pedagogiczna Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Według tej propozycji ma istnieć siedmioletnia szkoła elementarna, zwana powszechną, oraz czteroklasowa szkoła średnia. Dziecko wstępuje do szkoły powszechnej mając lat siedem, wychodzi z niej mając lat czternaście. O ile chce się dalej kształcić ogólnie, wstępuje do szkoły średniej i kończy ją, mając lat osmnaście, poczem może iść jeszcze do szkoły wyższej.

Nie tutaj miejsce na omawianie zalet i braków projektu Komisji Pedagogicznej, ani na przesądzanie, czy ten system szkolnictwa, czy jaki inny, zostanie w chwili decyzji przez miarodajne czynniki państwowe przyjęty. Tutaj zaznaczyć tylko należy, że ze stanowiska szkoły średniej projekt ten ma trzy zasadnicze wady: 1) nie zabezpiecza dostatecznej selekcji młodzieży na podstawie zdolności umysłowych, wskutek czego grozi zalaniem szkoły średniej materiałem umysłowo poślednim, obniżającym poziom jej pracy i wymagań, a nie dającym się przetworzyć na prawdziwą warstwę inteligentną, 2) w okresie wieku od lat 10-ciu do 13-tu daje to samo wykształcenie młodzieży, mającej na zawsze opuścić szkołę, oraz młodzieży mającej później przejść do szkoły średniej, a nawet i wyższej, przez co nie może temu ostatniemu jej odłamowi dać należytego przygotowania umysłowego do systematycznej nauki w szkole średniej, 3) ścieśnia systematyczny kurs nauki szkoły średniej do lat czterech, przez co wywołać musi przeladowanie, pośpiech w przerabianiu materiału i uniemożliwić racjonalną metodę nauczania, a popierać werbalizm.

Jeśli więc projekt Komisji Pedagogicznej miał zostać urzeczywistniony, należałoby dla ratowania szkolnictwa średniego przeprowadzić w nim choćby drobne zmiany. Najniezbędniejsze byłoby rozszerzenie kursu szkoły średniej na lat pięć, gdyż ono, umożliwiając większą gruntowność, wolniejsze tempo i odpowiednią metodę nauczania, umożliwiłoby tej szkole



Z powyższych rozważań widzimy, że bez względu na to, czy dzisiejsza forma ogólnego ustroju szkolnictwa się utrzyma, czy też zostanie przyjęty projekt Komisji Pedagogicznej, czy jaki inny, według wszelkiego prawdopodobieństwa utrzymana zostanie jedna składowa część dzisiejszej szkoły średniej: wyższy systematyczny kurs, obejmujący pięć lat nauki, normalnie od 13-tu do 18-tu lat życia. To też pracom nad programami tego pięcioletniego wyższego kursu szkoły średniej może towarzyszyć spokojne poczucie, że wyników ich nie obali żaden bliski przewrót, lecz że staną się one podstawą dalszego normalnego i długiego rozwoju.

Gdyby miał urzeczywistnić się projekt Komisji Pedagogicznej, szkoła średnia nie miałaby dzisiejszych klas niższych, lecz przygotowanie do niej dawałyby wyższe klasy szkoły powszechnej. Program tych ostatnich musiałby być wtedy tak ułożony, by czyniły one zadość najważniejszym wymaganiom szkoły średniej, co przy określonej powyżej poprawce projektu byłoby w pewnej mierze osiągalne. Należy jednak zdać sobie sprawę, że projekt Komisji Pedagogicznej nie prędko da się urzeczywistnić. Długie lata upłyną, zanim nasze szkolnictwo elementarne tak się rozwinie, by szkoła siedmioletnia — ale oczywiście nie o jednym, dwóch lub nawet trzech nauczycielach, lecz o większej ich liczbie, bo tak tylko można rozumieć ową szkołę powszechną, której wyższe klasy mają zastąpić niższe klasy szkoły średniej — stała się typem już nie panującym, lecz przynajmniej w jakimś poważniejszym procencie reprezentowanym. Dziesiątki lat zapewne upłyną, zanim wytworzą się dostatecznie liczne zastępy nauczycieli elementarnych, tak przygotowanych naukowo i dydaktycznie do swego zawodu, by prowadzone przez nich wyższe klasy szkoły powszechnej mogły istotnie zastąpić klasy niższe dzisiejszej szkoły średniej. Przez ten długi okres czasu utrzyma się cała dzisiejsza szkoła średnia. To też i opracowanie programów nawet dla jej niższego, trzyletniego kursu, jest pracą nie dla potrzeb krótkiej chwili, zwłaszcza że trudno wogóle przewidywać kierunki ewolucji myśli pedagogicznej na tak odległą przyszłość.

A zatem obecnym zadaniem naszym jest wypracować projekt organizacji i programy ośmioklasowej szkoły średniej ogólnokształcącej, obejmującej młodzież

od 10-ciu do 18-tu lat życia, a podzielonej na niższy trzechletni kurs przygotowawczy i wyższy pięcioletni kurs systematyczny. Są to te same ramy, w których już mieści się dzisiejsze szkolnictwo średnie. Ramy te jednak są obecnie wypełnione treścią, nieodpowiadającą wymaganiom współczesnej pedagogji i dydaktyki, nieodpowiadającą ani duchowi, ani potrzebom narodu. Nasza szkoła średnia nie wypowiedziała bynajmniej swego ostatniego słowa, owszem obecna chwila jest ledwie jej zaraniem i według tych pierwocin zasadniczej jej wartości osądzać nie można. Obecnie nadszedł czas nadania jej nowego sensu, wiania w nią nowej treści i nowego ducha, i uczynienia z niej ważnego kamienia węgielnego naszej narodowej siły.

## ROZDZIAŁ I

### O PODSTAWIE WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

Przystępując do rozważań nad wewnętrzną treścią szkoły średniej, ograniczymy się do sprawy wychowania intelektualnego, czyli do nauczania.

Dla należytego ujęcia problemu konieczny jest rzut oka na historyczną genezę dzisiejszej szkoły średniej; w tym celu musimy cofnąć się myślą o kilka wieków wstecz. Po zabójczej dla umysłowości ludzkiej i dla szkoły epoce scholastykizmu średniowiecznego, wyjaławiającej ducha bezpłodnym formalizmem, wykluczającym wszelką treść, tłumiącym wszelką radość życia, odczucie piękna, pęd do prawdy i dążenia społeczne, wielki ruch Odrodzenia, zwracający ludzkość do życia i jego źródeł, odkrywający jej dziedzinę piękna, odradzający w niej pęd do badania tajemnic przyrody, zdawał się — zwłaszcza w pierwszej swej fazie — zapowiadać szkolnictwu świetny rozkwit. Niestety w naturze tego ruchu tkwiły już zarodki jego upadku. Pierwsze pokolenie renesansu, odkrywszy skarby literatury starożytnej, rzuciło się na nie z niesłychanym zapale, bo literatura ta była piękna i tchnęła umiłowaniem piękna, bo była z niej nieznana człowiekowi średniowiecza pełnia życia, pełnia ludzkich uniesień, pożądań, umiłowań, namiętności, bo dzieła starożytnych filozofów wprowadzały w świat przyrody, w walkę z jej nieskończoną tajemniczością, bo jednym słowem przynosiła rzeczy człowiekowi średniowiecza nieznane i zakazane, do których świadomie czy nieświadomie rwał się zawsze duch ludzki. Okazało się jednak, że zbyt długo człowiek był ślepy na życie, piękno, przyrodę, zbyt długo był przykuty do bezdusznych pergaminów scholastycznych, aby mógł

naraz przejrzyć i stanąć o własnych siłach. Potężne umysły pierwszych twórców i pionierów Odrodzenia wskazały ludzkości nowe drogi, ale ludzkość wejść na nie nie zdołała. Rzesze mniejszych umysłów, pokolenia późniejsze, obce tym potężnym tchnieniom entuzjazmu, cechującym zaranie nowej doby, nie umiały spojrzeć w oczy życiu, wglądnać w głąb własnej duszy, nie umiały dostrzegać w otaczającej przyrodzie zagadek i łamać się z ich rozwiązaniem. Zamiast tego rzuciły się one tylko do ksiązek klasycznych i przykuły do nich tak, jak poprzednie pokolenia przykute były do ksiąg scholastycznych. Życie poznawano z tego obrazu, jaki dawała literatura klasyczna, duszy ludzkiej nie badano śledzeniem jej przejawów w rzeczywistym życiu, lecz zadawalniano się badaniem tych odbłasków, które dusza ludzi starożytnych rzuciła na karty greckiej i rzymskiej poezji. Naturę poznawano nie przez życie wśród niej, nie przez obserwację jej nieskończone różnorodnych przejawów, lecz z ksiąg starożytnych filozofów. Z biegiem czasu olśnione blaskiem i wielkością kultury starożytnej, a niezdolne jeszcze do samodzielności mózgi ludzkie, wytworzyły sobie nawet teorię, czy wiarę, iż starożytni wzniesli się na najwyższe szczyty dla duszy ludzkiej wogóle dostępne, że poznali wszystko, co człowiek wogóle poznać może, że stworzonych przez nich rzeczy potomność przewyższyć ni nawet doścignąć nie zdoła, że więc obecnym i późniejszym pokoleniom nie pozostaje nic innego, jak czerpać z tej nieprzebranej skarbnicy, jaką stanowi literatura starożytna i dobywać z niej coraz więcej wiedzy, mądrości i piękna. Wierzono, że w literaturze tej kryje się znacznie więcej, niż oczy współczesnych dostrzec zdołają, chcąc więc te skarby odkryć, trzeba się w nią wgłębiać jak najbardziej drobiazgowo, ślęczyć nad ukrytym znaczeniem każdego zdania i wyrazu, komentować go w nieskończoność, jak komentowano dawniej celniejsze dzieła scholastyczne. W ten sposób stało się, że zginął zdrowy duch pierwszego okresu Odrodzenia, wiodący ludzi ku badaniom natury, poznawaniu życia i duszy ludzkiej, ku życiu pełnemu, ku dostrzeganiu i ukochaniu piękna, a zapanował nad umysłami jakby nowy rodzaj scholastycyzmu, scholastycyzm klasyczny, który zwęził znowu i zacieśnił pole ludzkiego widzenia, szlaki ludzkiej myśli i pracy.

To zwyrodnienie ruchu Odrodzenia odbiło się najfatalniej na losach szkolnictwa. Pierwsze jego młodzieńcze porywy zdołały dotrzeć i do szkół i stworzyły pewną liczbę zakładów, daleko wybiegających ponad poziom ogólny. Ale liczba ich była szczupła i zawsze taką pozostała, a wkońcu i te zakłady zamarły, ulegając ogólnemu losowi. Ogół szkół opierał się z właściwym każdemu szkolnictwu konserwatyzmem nowemu duchowi i opierał się tak długo, że gdy nakoniec ustąpił, już ducha tego w samym Odrodzeniu nie było i szkoły w miejsce zdrowych prądów, niosących kult piękna, studjum życia i duszy ludzkiej, przyjęły w swe otwarte nakoniec podwoje tylko formy, przejęły się owym ciasnym, wypaczonym humanizmem. Szkoła średnia stała się miejscem uprawy wyłącznie języków starożytnych. Nie można nawet powiedzieć, by poznawano tam literaturę i kulturę starożytną — co miałyby już pewną poważną wartość — gdyż całą uwagę zwracano na formę, na język, gdyż za podstawę nauki wybierano nie autorów, odznaczających się głębią treści, lecz tych, którzy w myśl ówczesnego smaku celowali pięknnością języka i formy. Ideałem ówczesnych pseudohumanistów stał się Cycero i pod wpływem tego szkołami o władnął wprost szal „cyceronjanizmu“. Cały czas i wysiłek szkoły obracał się na nauczanie młodzieży języka, niestychanie drobiazgowej gramatyki, na doprowadzenie jej do tego, by językiem tym poprawnie w mowie i piśmie władała, a ideałem szkoły było nauczyć uczniów wystawiania się językiem Cycerona. Łacina, i to tylko łacińska forma, zasłoniła sobą wszystko; prócz niej uczono trochę greczyzny, trochę formalnej logiki i matematyki. Taki stan szkół przetrwał bardzo długo, gdzie niegdzie do środka XVIII w.

Tymczasem jednak w materialnym i umysłowym życiu ludzkości dokonywały się zwolna głębokie zmiany. Wielkie odkrycia geograficzne rozszerzyły widnokrąg ludzkości, przesunęły przed jej oczyma wielką ilość nowych faktów, zmusiły do ich obserwacji i zastanawiania się nad niemi, zmusiły do nieustannej walki z przyrodą, wymagającej koniecznie gruntownego tej przyrody poznania. Rozpoczęło się zwolna studjum przyrody, rozszerzało się i pogłębiało, aż doprowadziło do niestychanego rozkwitu nauk matematyczno-przyrodniczych i do dominującego ich znaczenia. A równolegle rozwijały się i praktyczne tych nauk zastosowania, rozkwitały nauki te-

chniczne, mnożyły się coraz ważniejsze i coraz cudowniejsze wynalazki, powstawał wielki przemysł w dzisiejszem tego słowa znaczeniu. Przewroty te nie mogły pozostać bez wpływu na szkoły. Mnożyła się z dnia na dzień ilość ciekawych i pożytecznych wiadomości, których znajomość była dla człowieka wprost konieczna; nic więc dziwnego, że rozpoczęły się domagania, by szkoła średnia wiadomości te swoim programem objęła. W miarę postępu nauk, zwłaszcza przyrodniczych i technicznych, żądania te stawały się coraz obszerniejsze i natarczywsze. Żądano, by szkoła średnia zarzuciła swój klasycyzm, usunęła lub ograniczyła do minimum naukę języków starożytnych, a za to wprowadziła w swój program całą masę nauk i wiadomości, które dla każdego wykształconego człowieka są ciekawe, konieczne, pożyteczne. Ten kierunek dążeń obejmujemy nazwą „realizmu“. Nazwa ta odzwierciedla dość dobrze wewnętrzną istotę kierunku, o którym mowa, a który twierdził, iż zadaniem szkoły średniej jest uczyć wielkiej ilości i różnorodności rzeczy, dawać uczniom mnogość wiadomości ciekawych i pożytecznych, kierunku, dla którego treść nauki, zawartość udzielanych wiadomości, była celem i linią wytyczną.

Przeciw dążeniom realistycznym rozpoczęli humaniści zaciętą walkę o panowanie nad szkołami. Ponieważ zaś rozwój nauk przyrodniczych i dokonywujące się olbrzymie przemiany w materialnem życiu ludzkości szturmowały zbyt natarczywie do bram szkoły średniej i były istotnie poważnym argumentem przeciw trzymaniu młodzieży w niewiadomości tego wszystkiego, co się dzieje, a zatrudnianiu jej pisanem mów łacińskich w stylu Cycerona, przeto trzeba było na obronę szkoły rzekomo klasycznej wymyślić jakiś argument, stworzyć jakąś teorię, która mogłaby przeciwstawić się argumentom realistów. Pod wpływem tej potrzeby teoria taka istotnie powstała. Według niej wiadomości i wiadomości, choć ciekawe, ważne i pożyteczne, nie są wcale celem nauki szkolnej. Nabywa ich młody chłopiec z życia pozaszkolnego, nabędzie ich zresztą w dostatecznej mierze, gdy po wyjściu ze szkoły średniej odda się studjom zawodowym, lub wprost wejdzie w zawód i życie. Zadanie szkoły jest inne, głębsze. Jej nie idzie o wiadomości, nie idzie wogóle o treść i materiał nauki szkolnej. Jej wielkiem zadaniem i celem jest wyćwiczenie, wyszkolenie umysłu. Gdy

szkoła to zadanie osiągnie, wtedy wyćwiczony i sprawny umysł da sobie z łatwością radę ze wszystkimi wiadomościami, ze wszystkimi sytuacjami i problemami, z jakimi może go zetknąć życie. Przeciwnie naładowanie głowy zasobem wiadomości na nic nie przydałoby się człowiekowi, gdyby nie wyniósł ze szkoły wyszkolonego należycie umysłu. Teorię tę obejmujemy nazwą „teorii dyscyplinarnej“. Wyraz ten oddaje dobrze myśl przewodnią teorii, według której nie o treść nauki w szkole chodzi, nie o zasób i jakość wiadomości, które są rzeczą drugorzędną, lecz przedewszystkiem i wyłącznie o dyscyplinę umysłową, o wyrobienie władz umysłowych.

Teorii tej użyli humaniści na obronę szkoły klasycznej. Według nich nauka języków starożytnych, zwłaszcza łaciny, jej gramatyki i stylistyki, a obok tego w mniejszym stopniu nauka logiki i matematyki, są jedynymi przedmiotami, których nauczaniem można osiągnąć istotnie wysokie wyrobienie umysłu. Z tego powodu musi szkoła przedmiotom tym poświęcić całą swą usilność, a nie może zwracać uwagi na udzielanie pożytecznych wiadomości, co jest rzeczą zupełnie podrzędnego znaczenia. Twierdzenie to uległo z biegiem czasu pewnym zmianom w związku ze zmianami i ulepszeniami samych szkół humanistycznych. W szkołach tych mianowicie zaczęto zwolna usuwać przewagę formy nad treścią. Ograniczono naukę gramatyki i formalizm stylistyczny, zniesiono retorykę, usunięto na plan dalszy autorów, których siła leżała w dialektyce, a wysunięto na czoło utwory głębokie treścią, potężne pięknem i natchnieniem, obok łaciny akcentowano coraz silniej literaturę grecką, ześrodkowano uwagę na całokształcie życia i kultury starożytnej. Tak przekształcone nauki klasyczne uznała nadal teoria dyscyplinarna (interpretowana przez humanistów) za jedyny, a co najmniej najlepszy, warsztat umysłowego i duchowego rozwoju młodzieży, i zapewniła im w szkole średniej dominujące, prawie wyłączne stanowisko. Zaznaczyć należy, że te przekształcenia szkoły klasycznej, podnoszące jej wartość i wlewające w nią nowe życie, były jednak zarazem porażką czystej teorii dyscyplinarnej, stwierdzając bowiem znaczenie i wpływ ożywczy treści udzielanej nauki, zadały kłam tej teorii, uznającej treść za rzecz dla szkoły nieistotną.

Walka między dyscyplinaryzmem a realizmem wypełniła okres parowiekowy i dotąd jeszcze nie została ukończona.

W ciągu jej przebiegu, pod wpływem potężnego rozrostu różnych nauk i wiadomości, domagających się dopuszczenia do szkoły średniej, realizm odnosił naturalnym biegiem rzeczy zwycięstwo za zwycięstwem. Jednym z owoców tych zwycięstw było powstanie szkół średnich niefilologicznych, opartych na kierunku realistycznym. W Niemczech, Austrii i u nas szkoły te otrzymały nazwę szkół realnych. Zwycięski realizm wkroczył nawet i do samych szkół klasycznych, wypierając nauki klasyczne, ścieśniając ich zakres, a wprowadzając w to miejsce cały szereg innych, nowożytnych przedmiotów. Zwycięstwo realizmu odśloniło jednak jego słabość i nicość. Szkoły realistyczne nie spełniły nadziei, jakie w nich pokładano; wychowankowie ich nie okazali się wcale lepiej przygotowanymi do życia, niż uczniowie gimnazjów klasycznych, owszem bardzo często dostrzec się dała ich niższość. Gimnazja klasyczne, do których zwycięski realizm wprowadził szeregi nowych przedmiotów, zapelniając niemi części terenu opuszczonego przez języki klasyczne, okazywały polepszenie tylko tak długo, dopóki w początkach ruchu chodziło o usunięcie zupełnej wyłączonej i jednostronności tej szkoły; dalsze zdobycze, czynione na filologii klasycznej, dalsze wzbogacanie materiału naukowego szkoły różnorodnemi nowemi przedmiotami i wiadomościami, nie podnosiły już jej poziomu, przeciwnie powodowały mniejszą skuteczność.

Wspomniane powyżej bankructwo dawnej szkoły filologicznej, nie uznającej znaczenia treści nauki, a widzącej w jej przedmiotach tylko warsztaty umysłowego rozwoju, oderwanej od rzeczywistego życia i jego potrzeb, nie liczącej się z zainteresowaniami i wogóle z psychiką młodzieży, wykazało słabość czystego dyscyplinaryzmu.

Z drugiej strony bankructwo zwycięskiego realizmu wykazało, iż nie ma racji bytu szkoła, mająca dawanie wiadomości wogóle, a obfitych i różnorodnych wiadomości w szczególności za cel główny. Wszechstronna erudycja jest celem dla wartości szkoły wprost zabójczym. Z dwóch fałszywych teoryj większym fałszem jest realizm. Najlepszym tego dowodem jest wyższość dobrego gimnazjum klasycznego nad szkołą realistyczną, mimo iż przedmioty klasyczne są tak oderwane od życia, tak dalekie od naturalnych zainteresowań ucznia, realistyczny zaś program tak temu wszystkiemu bliski.

Ważną rzeczą jest przeprowadzenie analizy, w czym tkwi zaznaczona tutaj wyższość gimnazjum klasycznego nad zakładem realistycznym. Humanisci, zwłaszcza dawniejszego typu, utrzymują, iż leży ona w specjalnych właściwościach języków starożytnych, czyniących ich naukę najlepszym narzędziem umysłowego rozwoju. Głębsza znajomość innych przedmiotów nauki, oraz ich dydaktyki, musi nasuwać wątpliwości co do tego twierdzenia, a doświadczenia poczynione z intensywną nauką innych przedmiotów i skoncentrowaniem na nich pracy i zainteresowań ucznia wykazują, że języki klasyczne, acz będące dobrem narzędziem umysłowego rozwoju, przecież bynajmniej nie są jedynym, ani najlepszym. Wyższość gimnazjum, o której mowa, leży nie w nadzwyczajnej wartości rozwijającej języków starożytnych, lecz właśnie w owym skoncentrowaniu. Typowe gimnazjum klasyczne, upośledzając inne przedmioty, poświęca lwią część czasu językom starożytnym, wskutek czego praca i myśl ucznia są skupione w wysokim stopniu na tych przedmiotach, a skupienie takie jest decydujące dla wartości szkoły. Prócz tego obfitość czasu pozwala na gruntowność w przerabianiu przedmiotu, na wolne tempo nauki i wymaganie od ucznia samodzielnej pracy, podczas której łamać się musi z trudnościami, a to łamanie się, ten trud, są jedynym czynnikiem rozwijającym. Przeciwnie, szkoła realistyczna, mająca za cel mnogość i różnorodność wiadomości, nie ma przedmiotu ani grupy przedmiotów, na których więcej niż na innych skupiłaby się praca i myśl uczniów, które byłyby traktowane głębiej, a wyposażone lepiej w czas pozwalałyby zaprawiać w nich uczniów do pracy samodzielnej i samodzielnego pokonywania trudności. Tu wszystko traktuje się równomiernie, a z powodu mnogości różnorodnego materiału wszystko z konieczności powierzchownie. Tu w żadnym przedmiocie niema czasu na pracę bardziej samodzielną, tu uczniowie nic nie zdobywają, tylko wszystkiego się dowiadują i stąd szkoła taka nie ma własności rozwijania i wychowywania.

Rozważania powyższe wskazują drogę, którą obrać należy przy budowie szkoły średniej. Skoro ani czysty dyscyplinaryzm, ani realizm, nie są dydaktyczną prawdą, należy skojarzyć je w nauce szkolnej, przyczem jednak kierunkowi dyscyplinarnemu trzeba zapewnić przewagę. Uwzględnienie realizmu jest to uznanie za jeden z głównych celów szkoły udzie-

lania uczniom wiadomości, wiadomości interesujących, pożytecznych, związanych z życiem, stanowiących pewne całości, odpowiadające różnym przedmiotom nauki, czy ich działom. Uwzględnienie to jest koniecznym, bo złudzeniem nieurzeczywistnialnym byłaby chęć oderwania szkoły od życia, bo szkoła nie może lekceważyć psychologii młodzieży, której zainteresowania idą głównie w kierunku życia, która chce „wiedzieć“ i która musi czuć, że się ją sposobi do panowania nad życiem. Bardziej jeszcze konieczne uwzględnienie kierunku dyscyplinarnego<sup>o</sup> oznacza dążność do takiego doboru przedmiotów nauki, by praca nad nimi stała się dla uczniów jak najlepszą gimnastyką umysłową. Dla tej gimnastyki gotów jest kierunek dyscyplinarny nie zważać na treść nauki, na jej związek z życiem, na jej zdolność wzbudzania zainteresowania. Uwzględnienie w szkole dyscyplinarnym, to ocena przedmiotów nauki wyłącznie ze stanowiska ich rozwijającej wartości, to zwrócenie uwagi nie na treść, lecz przede wszystkim na metodę nauczania, to uznanie rozwoju umysłowego uczniów za cel główny, a właściwie jedyny. Położenie na ten kierunek nacisku jest koniecznością, czego dowód mieliśmy w nicości szkół czysto realistycznych, uważających erudycję za cel główny. Konieczność ta została też przez współczesną pedagogję w całej pełni uznana.

Skojarzenie w jednej szkole tych dwóch kierunków nie jest rzeczą łatwą. Realizm domaga się, by szkoła zapoznała ucznia ze wszystkimi najważniejszymi działami ludzkiej myśli i pracy bez różnicy, a w każdym dawała mu pewien obszerny i zwarty całokształt wiedzy. Spełnienie tego postulatu stworzyłoby szkołę przeładowaną wielką ilością równouprawnionych i równo traktowanych przedmiotów, z których każdy zawierałby szeroki zakres faktów, praw, wiadomości. W takiej szkole jednak panowałoby rozdrobnienie czasu i pracy ucznia na atomy, nie istniałaby możliwość jakiegokolwiek większego skupienia się jego myśli i usiłowań. W żaden przedmiot nie możnaby wejść głębiej; cechą szkoły byłaby powierzchowność, rozproszenie i nieustanny pośpiech, nie zezwalający na wymagającą wiele czasu samodzielną pracę ucznia, lecz zmuszający do stosowania metody podawania wiadomości gotowych drogą wykładu lub uczenia się z książki, metody najmniej mającej danych do rozwijania umysłów. Taki stan rzeczy stałby w ja-

skrawej sprzeczności z kierunkiem dyscyplinarnym, wysuwającym metodę nauczania i rozwijanie umysłu na plan pierwszy, a więc wymagającym małej ilości przedmiotów, ograniczenia ich zakresu, wolnego tempa nauki, bo tylko w tych warunkach istnieje możliwość stosowania metod prawdziwie rozwijających, zrobienia z przedmiotów nauki warsztatu umysłowego rozwoju.

Jedynym sposobem przewyciężenia trudności, jakie nastęrcza skojarzenie w jednej szkole dwóch scharakteryzowanych powyżej kierunków, jest oparcie dydaktycznej organizacji szkoły na pewnej zasadzie, którą nazwiemy zasadą „podstawy wychowawczej“. Szkoła średnia nie może być szkołą zawodową, jednostronną, zasadniczy postulat realizmu musi w niej być spełniony, musi ona zaznajamiać młodzież z najważniejszymi zjawiskami życia, z głównymi działami ludzkiej myśli i pracy. Aby jednak szkoła mimo tego uniknęła rozdrobnienia czasu, rozstrzelenia myśli i pracy ucznia, oraz zabójczej powierzchowności, lecz przeciwnie umożliwiła mu skupienie pracy, myśli i zainteresowań, głębsze wnikanie w zagadnienia naukowe, samodzielniejsze łamanie się z trudnościami, należy pewną grupę pokrewnych sobie przedmiotów obrać za „podstawę wychowawczą“ szkoły i wyposażyć ją odpowiednio w czas i metody, uczynić głównym i skutecznym warsztatem umysłowego rozwoju młodzieży.

Przez stworzenie w szkole „podstawy wychowawczej“ niema bynajmniej zostać zatracony ogólno-kształcący charakter szkoły. Wyróżnienie pewnej grupy przedmiotów nie znaczy bynajmniej, że materiał naukowy tych przedmiotów ma być znacznie rozszerzony, że sposób ich traktowania ma nabrać choćby do pewnego stopnia charakteru uniwersyteckiego, że inne przedmioty zostaną upośledzone, a szkoła nabierze cech jednostronności i pewnego charakteru zawodowego. Takie pojmowanie rzeczy byłoby z gruntu fałszywe. Zakres przedmiotów tworzących „podstawę wychowawczą“ pozostanie w ogólnych zarysach taki, jaki jest w obecnej szkole średniej, może nawet ulec pewnej redukcji przez wyłączenie rzeczy mniej ważnych. Z drugiej strony przedmioty stojące poza podstawą wychowawczą nie zostaną bynajmniej upośledzone w porównaniu z ich stanem dzisiejszym. Cała rzecz polegać będzie na tem,

że przedmioty „podstawy wychowawczej“ wyposażone zostaną nieco obficie od innych w czas i to bynajmniej nie dla rozszerzenia zakresu udzielanej wiedzy, lecz dla udoskonalenia metody. Dzięki temu, oraz dzięki jak najlepszemu wyposażeniu w środki pomocnicze, nauka tych przedmiotów będzie się odbywała w swobodnym, dostatecznie powolnym tempie, będzie w możliwie najmniejszej mierze polegała na wykładzie nauczyciela, lub uczeniu się z książki, t. j. na podawaniu wiadomości gotowych, a w możliwie najwyższym stopniu na samodzielnej pracy ucznia, na zdobywaniu przezeń wiedzy drogą własnej samodzielnej obserwacji, własnego myślenia, własnego wysiłku, do czego właśnie potrzeba więcej czasu. W ten sposób w nauce tych przedmiotów możliwą się stanie większa gruntowność i da się osiągnąć większe pogłębienie, oraz większe skupienie myśli i pracy, nieosiągalne w szkole czysto realistycznej, gdzie wszystkie przedmioty jednakową odgrywają rolę; w ten sposób przedmioty „podstawy wychowawczej“ staną się dla szkoły głównym warsztatem umysłowego rozwoju młodzieży. Na nich przede wszystkim nauczy się młodzież głębszego patrzenia, myślenia i ujmowania problemów, nawykanie do skupiania się, do ścisłości i gruntowności pracy, na nich pojmie i przyswoi sobie różne formy naukowego myślenia. A wszystkie te zdobycze nie byłyby możliwe w szkole nieposiadającej dobrej i silnej „podstawy wychowawczej“, lecz traktującej wszystkie przedmioty jednakowo, a więc wszystkie dla braku czasu powierzchownie, w szkole nieposiadającej dla pracy i myśli ucznia żadnych środków skupiających. W szkole takiej powierzchowność i dyletantyzm muszą być wynikiem, z którego wyłamać zdołają się tylko wyjątkowo silne charaktery i organizacje umysłowe. Stąd też szkoła bez „podstawy wychowawczej“, zawsze nieracjonalna pedagogicznie, podwójnie złą staje się dla nas, których tak zasadniczą wadą jest brak gruntowności, niechęć do ścisłego myślenia, skłonność do dyletantyzmu. Dla nas szkoła średnia o silnej „podstawie wychowawczej“ jest ważnym postulatem społeczno-narodowym, bo może się stać narzędziem wszczepienia inteligentnej warstwie narodu tężyzny myśli i pracy.

Raz jeszcze podnieść należy, że przez stworzenie „podstawy wychowawczej“ inne przedmioty nauki nie doznają bynajmniej upośledzenia. Reforma polegać ma nie na ich ośta-

bieniu, lecz na wzmocnieniu przedmiotów „podstawy wychowawczej”. Wzmocnienie to zaś polegać będzie nie na rozszerzeniu zakresu, lecz na ulepszeniu metody, a więc nie na jakimś wydatniejszym zwiększeniu ilości lekcji teoretycznych, lecz na wzmożeniu lektury, pracy samodzielnej zajęć i ćwiczeń praktycznych. Wynika stąd, że i pod względem ilości lekcji przedmioty nienależące do „podstawy wychowawczej” nie muszą bynajmniej ulec ograniczeniu. A że dzięki stworzeniu dobrej „podstawy wychowawczej” młodzież osiągnie niewątpliwie wyższy stopień umysłowego rozwoju, niż gdyby szkoła podstawy takiej nie miała, przeto i wyniki osiągnięte w nauce przedmiotów poza „podstawą” stojących będą lepsze. Różnica między nimi, a przedmiotami tworzącymi „podstawę” będzie polegała na tem, że te ostatnie będą główną szkołą myślenia. Oczywiście że i nauka innych przedmiotów będzie w miarę możności w tym kierunku współdziałała, nie rozporządzając jednak takim wymiarem czasu, będzie miała w wyższym stopniu charakter informacyjny, będzie bardziej służyła „ogólnemu wykształceniu” ucznia. Mimo to ich rola dla rozwoju i wyrobienia umysłów będzie poważna. Te zdolności umysłowe, które wyrabiać się będą głównie na „podstawie wychowawczej”, te formy myślenia, które tu uczniowie powolnym samodzielnym wysiłkiem przyswajają sobie i opanowywać będą, znajdą zastosowanie w innych przedmiotach nauki; w ten sposób te, nie absorbując już tyle czasu, nietylko zostaną rozumowo opanowane, lecz przez rozciąganie tych samych form myślenia na inne dziedziny będą zdolność myślenia wzbogacały.

Znaczenie „podstawy wychowawczej” nie kończy się jednak na jej roli jako warsztatu rozwoju umysłowego młodzieży. W dobrze ułożonym programie szkolnym winna ona stanowić ośrodek, dokoła którego skupiają się do pewnego stopnia inne przedmioty nauczania, który oświetla je swym światłem i łączy pewnymi myślami przewodnimi w jedną całość. Dzięki temu i dzięki skupieniu myśli, pracy i zainteresowań, szkoła o „podstawie wychowawczej” nadaje umysłowości młodzieży pewien określony charakter.

Przyjąwszy istnienie silnej podstawy wychowawczej za zasadniczy postulat racjonalnej dydaktycznej budowy szkoły

średniej, musimy postawić sobie pytanie, jaką grupę przedmiotów można, względnie należy, za podstawę taką obrać. Zdałoby się napozór, że każda grupa będzie się do tego celu nadawała, nauczanie bowiem każdego przedmiotu można tak ukształtować, że wpływać będzie na rozwój władz umysłowych. Niewątpliwie jednak wartość rozwijająca różnych przedmiotów jest różna. Prócz tego przedmioty obrane za podstawę winny czynić zadość następującym warunkom. Po pierwsze nie powinno ich być zbyt wiele, oraz nie powinny być przeładowane mnogością szczegółów, inaczej bowiem nauczanie nabierze znowu charakteru realistycznego i nie będzie możliwe ani rozwinięcie metody, ani pogłębienie, a grupa przestanie być podstawą wychowawczą. Po drugie przedmioty te powinny pozostawać w ścisłym ze sobą pokrewieństwie, bo wtedy wzajemne ich przenikanie się i wzajemne zastosowywanie wzmacnia gruntowność opanowania i ułatwia pogłębienie, bo tylko wtedy grupa podstawy wychowawczej nadaje i szkole i umysłowości uczniów określony charakter. Nakoniec pożądanem, a nawet koniecznym jest, aby grupa przedmiotów, obranych za podstawę wychowawczą, była związana z życiem i posiadała dla życia doniosłe znaczenie. Choćby bowiem jakaś grupa przedmiotów stanowiła sama w sobie dobry warsztat rozwoju umysłowego, to jeśli obcą jest życiu i w życie, lub przynajmniej w ważne jego dziedziny, młodzieży nie wprowadza, obranie jej za podstawę wychowawczą szkoły i poświęcenie jej największej ilości czasu, wysiłku i pogłębiającej pracy, byłoby marnotrawstwem; co więcej trudno byłoby nawet osiągnąć w tej dziedzinie dobre formalne wyniki, gdyż trudno byłoby rozbudzić zainteresowanie i zapał młodzieży do nauki oderwanej od życia, której pożytek byłby dla większości niezrozumiały. Jeżeli zatem zważymy, że choć przy pomocy każdego przedmiotu nauczania osiągnąć można rozwój umysłowy młodzieży, to jednak różne przedmioty w bardzo różnym stopniu, kierunku i znaczeniu do tego celu się nadają, jeżeli dalej uwzględnimy wyszczególnione powyżej trzy warunki, przyjdziemy do przekonania, że grup przedmiotów, nadających się w sposób pierwszorzędny na podstawę wychowawczą szkoły, niema zbyt wiele.

Ile różnych podstaw wychowawczych można obrać dla szkoły średniej, tyle da się utworzyć różnych jej typów. Je-

dynie szkoła o wyraźnie określonej podstawie wychowawczej stanowi naprawdę „typ“ szkoły. Zakłady podstawy takiej nie posiadające, są tworamizbudowaniami dowolnie, pedagogicznie nieumotywowanymi i niekonsekwentnymi, nie zasługującymi na miano typów. Z powyższych rozważań wynika, że ilość możliwych typów szkół, w teorii wielka, w praktyce jednak jest mocno ograniczona.

Jeśli ze stanowiska sformułowanej powyżej teorii „podstawy wychowawczej“ spojrzymy na dzisiejsze szkolnictwo średnie, łatwo stwierdzimy, że wśród różnorodności szkół istnieje jedna, stanowiąca wyraźnie zarysowany typ, a mianowicie gimnazjum klasyczne. Jest to szkoła zbudowana konsekwentnie, choć budowa jej nie jest, jak widzieliśmy, wpływem świadomej myśli wychowawczej, lecz wynikiem długiego rozwoju historycznego. Ma ona w łacinie i grece silną podstawę wychowawczą. Nauka tych języków, wyposażona obficie w czas, a zwłaszcza nauka klasycznie zbudowanej gramatyki łacińskiej, jest dobrem narzędziem rozwoju umysłowego uczniów. Zarówno różnorodne ćwiczenia językowe, jak i lektura autorów, stanowią przy należytem przeprowadzeniu nieustanną gimnastykę myślową, oraz dają pole do samodzielnej pracy uczniów, każą im łamać się z trudnościami, które w dodatku dowolnie stopniować można. Na lekturze dzieł literatury rzymskiej, a zwłaszcza greckiej, kształcić się może zmysł piękna, wyrabiać zrozumienie i zamiłowanie do szlachetnej formy. Nauka innych humanistycznych przedmiotów szkoły, jak języka ojczystego, obcego języka nowożytnego, historii i t. p., łącząc się dzięki swemu pokrewieństwu z nauką języków starożytnych, wytwarza wraz z nią rozszerzoną i wzbogaconą podstawę wychowawczą, wyciskającą na szkole wybitne piętno, dzięki której szkoła taka krzewić winna wśród swej młodzieży zmysł piękna, zdolność odczuwania duszy ludzkiej, jednym słowem zaszczepiać jej kulturę humanistyczną.

W praktyce jednak gimnazjum klasyczne rzadko spełnia te wszystkie możliwości, które w jego racjonalnej budowie leżą, lub spełnia je tylko w małej części. Przyczyny tego są różnorodne. Jedną z nich jest oczywiście złe wykonanie określonych powyżej zasad. Z jednej strony nauczyciele języków starożytnych rzadko umieją wyzyskać naukę gramatyk dla wyrobienia w uczniach zdolności myślenia, z drugiej zaś gimnazja

roją się od nauczycieli klasyków, mających zbyt mało subtelniejszej i głębszej kultury wogóle i zbyt mało przepojonych wielką kulturą starożytną, by mogli przelać w młodzież swoje odczucie i zrozumienie jej. Tacy nauczyciele czynią z nauki filologii klasycznej przedmiot martwy, niezdolny stwarzać w szkole życia. Dodać należy na koniec, że tak powszechne posługiwanie się przez uczniów gotowymi przekładami utworów czytanych uwalnia ich od mozółu samodzielnego pokonywania napotykanych przy lekturze trudności i w ten sposób niweczy jedną z głównych zalet, jakie nauczanie języków starożytnych w sobie mieści.

Największym jednak wrogiem gimnazjów klasycznych stało się ich uprzywilejowane stanowisko. Z natury swej mogą one wywierać głębszy wpływ na niewielką tylko ilość młodzieży, przynoszącej już do szkoły pewną wrodzoną wrażliwość i subtelność, pewne zadatki skłonności do odczuwania piękna. Taka młodzież może rozwinąć się bujnie w gimnazjum klasycznym, ogół jednak będzie się w niem marnował, nie znajdując tu dostatecznych podnieć dla swych odmiennych, choćby najcenniejszych, właściwości. Tymczasem przez długi czas było gimnazjum klasyczne jedyną szkołą, dającą wstęp do szkół wyższych bez żadnych ograniczeń, oraz patent na prawdziwą inteligencję, jedyną drogą do wyższych stanowisk społecznych. Nic dziwnego, że rzuciły się doń masy, cały ogół kształcącej się wyżej młodzieży. W ten sposób ogromna większość nieusposobionych do tego kierunku nauki zalała i przytłumiła znikomą mniejszość tych, którzy z niej prawdziwą korzyść odnieść mogli. Tempo, poziom i duch nauki musiały oczywiście z biegiem czasu przystosować się do większości, obniżona nauka przestała być podniecią i narzędziem bujnego rozwoju dla nielicznych wybranych i wartość szkoły znikła.

Pomijając jednak błędy wykonania zastanówmy się, czy w samej istocie gimnazjum klasycznego, obok pierwiastków zdrowia, tkwiących w jego konsekwentnej budowie pedagogicznej, nie leżą także i zarodki słabości. Mówiliśmy już, że związek z życiem, doniosłe dla życia znaczenie, jest jednym z warunków, które spełniać musi każda grupa przedmiotów, jeśli ma być dobrą podstawą wychowawczą szkoły. Najważniejszym zarzutem, stawianym powszechnie gimnazjum klasycznemu, był i jest zarzut, iż obrana w niem za podstawę

wychowawczą filologja klasyczna warunku powyższego nie spełnia. Ze stanowiska ściśle utylitarne zarzut ten jest słuszny, nie bez słuszności jednak również przeciwstawiają mu zwolennicy filologii klasycznej argument, iż dla całości kształtu naszej cywilizacji doniosłe znaczenie ma zbliżenie naszej młodzieży, a przynajmniej jej części, do nieśmiertelnego piękna helleńskiego, do greckich i rzymskich źródeł naszej kultury. Nie wchodząc w rozbiór tej tylekrotnie roztrząsanej sprawy, stwierdzić jednak możemy jako fakt niezaprzeczony, że związek, istniejący między filologią klasyczną a współczesnym życiem, jest dla ogółu niewidoczny i niezrozumiały i że takim być musi również dla zastępów uczącej się młodzieży, która dopiero gdzieś pod koniec nauki dojrzeć może do odczucia znaczenia, jakie nauka ta ma dla współczesnej narodowej kultury, a więc i dla narodowego życia. Rodzi się stąd u ogółu młodzieży niechęć do szkoły, której ona zrozumieć nie może, w której lwią część czasu spędzać musi na pracy, jej zdaniem bezcelowej, oderwanej od życia, marnującej jej siły i młode lata. Ta sama niechęć przenika i dojrzałe społeczeństwo, a opinie w niem panujące wzmacniają oczywiście niekorzystny nastrój młodzieży. Że zaś szkoła może się dobrze rozwijać tylko w atmosferze powszechnej życzliwości, że tylko wiara w nią samej młodzieży może wzbudzić w jej szeregach zapał do pracy i wytworzyć atmosferę, pomysła dla wychowawczego oddziaływania, przeto nic dziwnego, że odległy i nieuchwytny dla ogółu związek filologii klasycznej z życiem współczesnym jest czynnikiem zmniejszającym znacznie dodatnie możliwości, które tkwią w budowie gimnazjum klasycznego, podkopującym jego skuteczność.

Z powyższemi rozważaniami wchodzącemi już i w psychologję młodzieży, łączy się jeszcze jedna wątpliwość, dotycząca samych podstaw gimnazjum klasycznego, a leżąca już całkowicie w dziedzinie psychologii. Współczesna pedagogja przyjęła za zasadę niesporną dostosowywanie zarówno materiału podawanego młodzieży, jak i metod podawania, do jej psychiki, do zmieniających się z wiekiem popędów, zainteresowań, uzdolnień. Nie znaczy to bynajmniej, że wychowawca czy szkoła winni schlebiać młodzieży, wszystkim jej zachciankom i wadom, że wola młodzieży ma być prawem najwyższym. Elementu przymusu w wychowaniu, zwłaszcza maso-

wem, uniknąć się nie da. Co więcej, nie byłoby bynajmniej wskazanem przyzwyczajać dziecko do czynienia tylko tego, co mu sprawia przyjemność. Trzeba przeciwnie tak wychowywać młodzież, by umiała wykonywać ochotnie prace i czynności sobie niemiłe, jeśli wymaga ich zrozumienie użyteczności, poczucie obowiązku, lub jeśli nakazują je legalne władze, czy ustawy własnego państwa. Przymus jednak winien być tylko jednym ze składników oddziaływania wychowawczego i to bynajmniej nie dominującym. Na pierwszy plan wysunąć się musi takie ukształtowanie pracy dziecka, by zainteresowanie, zamięłowanie i zapał do niej zastąpiły ile możności przymus, gdyż one tylko są rękojmią głębszych wyników, zarówno w dziedzinie rozwoju umysłu, jak urabiania charakteru. Wiara w konieczność i jedyną skuteczność „przełamywania“ natury dziecka, nieustannego naginania go do zajęć obcych jego popędom i zainteresowaniom, jednym słowem wiara w wyłączną zbawienność wszelkich „gorzkich lekarstw“ należy na szczęście do przeszłości. Dzisiejsza pedagogia bada troskliwie naturę dziecka w różnych stadjach jego rozwoju i całą swą usilność zwraca ku jak najlepszemu przystosowaniu do niej programu nauczania i wychowania.

Jeśli z tego punktu widzenia zechcemy ocenić gimnazjum klasyczne, musimy zastanowić się nad faktem, iż szkoła ta przez długi szereg niższych lat zużywa cały ogromny wymiar czasu, poświęcony językom starożytnym, na wtłoczenie uczniom w głowy wielkiej ilości słów obcych, obszernego materiału gramatycznego, oraz na ćwiczenia językowo-gramatyczne; dopiero w końcowych latach nauki przyjsć może istotna lektura utworów. Każdemu wychowawcy narzucić się musi pytanie, czy to zajmowanie dzieci w wieku od dziesięciu do kilkunastu lat życia nauką słówek i gramatyki, oraz ćwiczeniami językowo-gramatycznymi, odpowiada naturalnym popędom i zainteresowaniom dzieci, czy nie jest im wprost przeciwne. Wszelkie obserwacje dzieci tego wieku zdają się wskazywać, iż to ostatnie przypuszczenie jest usprawiedliwione. Niestychana żywość umysłowa, okazywana przez takie dzieci, objawiane przez nie żywe i dominujące zaciekawienie zjawiskami przyrody i otaczającego życia, wielka ruchliwość fizyczna i pęd do czynności praktycznych, związanych z naturą i życiem, każą się obawiać, że przykuwanie dzieci w tym okresie do słówek, gra-

matyki i tłumaczeń jest marnowaniem tych cennych przymiotów, które należałoby właśnie wyzyskać i rozwinąć, że jest wprost zadawaniem gwałtu naturze dziecięcej z niepowetowaną szkodą dla dalszego fizycznego i umysłowego rozwoju. Żadna wprawdzie szkoła bez pewnej dozy tego materiału językowo-gramatycznego w klasach niższych obejść się nie może, występuje on bowiem przy nauce języka ojczystego, a przede wszystkim przy niezbędnej nauce jednego przynajmniej obcego języka nowożytnego. O ile jednak wymiar tego materiału nie przekracza należytych granic, nietylko nie będzie szkodliwy, lecz owszem może być pożyteczny przy wielkiej i decydującej przewadze innego materiału naukowego szkoły, odpowiadającego naturalnym zainteresowaniom dzieci. W szkole klasycznej jednak do tamtych przybywają jeszcze w ogromnym wymiarze godziny języki starożytne, wskutek czego nauka typu językowo-gramatycznego wysuwa się na plan pierwszy, wypiera i przytłacza sobą wszystkie inne przedmioty, kurczące się przed nią do mało znaczących rozmiarów, tak, że dominujący typ pracy szkolnej przybiera charakter, co do którego są wszelkie podstawy do przypuszczania, że idzie wbrew naturalnym popędom i zainteresowaniom ogółu młodzieży, a to decyduje ostatecznie w sposób ujemny o wartości gimnazjum klasycznego, jako szkoły dla ogółu.

Powyższe ujemne czynniki sprawiają, że gimnazjum klasyczne nie spełnia wogóle stawianych mu zadań. Nie doprowadza ono swych uczniów do takiego opanowania języków starożytnych, by mogli utwory literatury klasycznej czytać ze względną swobodą, zrozumieniem i odczuciem, a wskutek tego nie czyni istotnie nauki tych języków narzędziem do rozbudzania w duszach młodzieży głębszego poczucia piękna, nie zaszczepia jej zadatków głębszej kultury humanistycznej, co jest głównym celem tej szkoły. Wobec tego gimnazjum klasyczne staje się instytucją mało celową, a nauka języków starożytnych marnowaniem czasu i sił młodzieży. To też od dłuższego czasu waży się pytanie i toczy walka o to, czy ten typ szkoły zasługuje wogóle na dalsze utrzymywanie. W walce tej utraciło gimnazjum klasyczne swe wyłączne uprzywilejowanie, ale utrzymuje się ono dotąd pod wpływem silnej wiary rzeszy swych zwolenników, że szkołę tę da się uzdrowić, że uzdrowiona stanie się żywym źródłem kultury klasycznego piękna

i łącznikiem między terażniejszością, a tem, co było wielkie w starożytnej Grecji i Rzymie. Wyrzeczenie się tego ożywczonego źródła, zerwanie tego łącznika, jest krokiem zbyt poważnym, aby jakiegokolwiek cywilizowane społeczeństwo mogło go lekkomyślnie uczynić. Nim zawyrokuje się zagładę gimnazjum klasycznego, należy jeszcze przedsięwziąć gruntowną jego reformę, uczynić wszystko, aby uwolnić je od krępujących jego rozwój błędów i umożliwić mu rozwinięcie tkwiących w nim założeń. Jeśli ta akcja sprowadzi odrodzenie szkoły klasycznej, nagrodą będzie zapewnienie narodowej kulturze stałego kontaktu ze światem wielkiej kultury starożytnej, z dziedziną klasycznego piękna. Jeśli usiłowania zawiodą, ten typ szkoły ostatecznie zaniknie.

Poprzednie nasze rozważania wskazują wyraźnie, jakie kroki należy przedsięwziąć, by szkołę klasyczną wydobyć — jeśli to możliwe — z trzęsawiska jej obecnej nieproduktywności. Znieść trzeba przedewszystkiem resztki jej uprzywilejowanego stanowiska (tam, gdzie ona je jeszcze posiada), aby szła do niej tylko młodzież, którą istotnie zamiętowanie na tę drogę wykształcenia kieruje. Że zaś trudno się spodziewać, aby już dziesięcioletnie dzieci mogły objawiać uświadomione i zdecydowane zamiętowania i zdolności, przeto system szkolnictwa średniego powinien być tak ukształtowany, aby chwila decyzji o obraniu klasycznego lub jakiego innego kierunku nauki została odsunięta do wyższego wieku. W ten sposób zabezpieczy się szkole klasycznej lepszy dobór uczniów, a zarazem uwolni się najniższe klasy szkoły od przewagi materiału językowo-gramatycznego, sprzecznego na ogół z psychiką młodzieży tego wieku. Należy dalej zaprowadzić w szkole klasycznej surowy cenzus, oparty nie tylko na wymaganiu ogólnych zdolności umysłowych, oraz zdolności językowych, ale i na wymaganiu odpowiedniego stopnia subtelności i wrażliwości na piękno, bo tylko młodzież, te cechy posiadająca, może rozwinąć się pod wpływem studjów klasycznych i stać się twórczą w dziedzinie literackiej czy artystycznej. Młodzież tych cech nie posiadająca, winna wczesnie kierunek studjów zmienić. Należy sobie na koniec zdać sprawę, iż szkoła klasyczna może być tylko bardzo drobnym ułamkiem szkolnictwa narodowego, tak jak praca i twórczość literacka i artystyczna są drobną częścią pracy i twórczości narodu.

Grupą przedmiotów, nadającą się wprost idealnie na podstawę wychowawczą szkoły, są nauki matematyczno-przyrodnicze, spełniają one bowiem w zupełności wszystkie warunki, które w myśl naszych poprzednich rozważań przedmioty podstawy wychowawczej spełniać winny. A więc przede wszystkim nauki te stanowią doskonały warsztat rozwoju umysłowego młodzieży. W żadnej z nauk niema tyle co tu pola do uczenia ścisłej obserwacji, ścisłego myślenia, precyzyjnego formułowania myśli, żadna nie nadaje się w tym stopniu do uczenia gruntowności, a wykorzenia wszelkiej powierzchowności i blagi. Ścisły związek, w jakim te nauki ze sobą pozostają, pozwala już w nauce szkolnej wprowadzać ciągłe ich wzajemne przenikanie się i wzajemne zastosowywanie, co ułatwia gruntowność opanowania i pogłębienie. Nakoniec nauki te pozostają w bardzo ścisłym i łatwo widocznym, nawet dla młodzieży, związku z życiem. Niezaprzeczonym jest ich potężny wpływ na całą współczesną umysłowość, a ich praktyczne zastosowania przekształciły w ciągu ostatniego stulecia postać świata, wywarły i wywierają decydujący wpływ na życie ludzkości. Stąd czas, poświęcony tym przedmiotom, jako podstawie wychowawczej szkoły, nietylko przynosi korzyści dla rozwoju umysłowego młodzieży, ale prowadzi ją do zrozumienia życia i przygotowuje ją do niego, jest więc wyzyskany dobrze i niema obawy, by jakieś zasadnicze wątpliwości w tym kierunku budziły się wśród młodzieży i wywoływały w niej paralizującą pracę szkoły nieufność i niechęć, jak to się dzieje wobec szkoły klasycznej. Zaznaczyć jeszcze należy, że świat przyrody, w który nauki matematyczno-przyrodnicze młodzież wprowadzają, oraz świat techniki, który ukazują ich zastosowania, zaciekawiają żywo ogół dzieci i młodzieży, że ćwiczenia praktyczne, na których się dobrze pojęta nauka tych przedmiotów zawsze, a w klasach niższych prawie wyłącznie, opiera, odpowiadają naturalnemu popędowi dzieci do ruchu i czynności, a wycieczki przyrodnicze, stanowiące na stopniu niższym przeważny czynnik składowy nauki przyrody żywej, zaspakajają najwyższą potrzebę dzieci: życia wśród przyrody. Z tego powodu szkoła o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej, w przeciwieństwie do szkoły klasycznej, odpowiada psychice działwy klas niższych, a — nie

wchodząc tu w sprawę szczególnych uzdolnień i zamiłowań — nie jest sprzeczna z psychiką ogółu młodzieży.

Niestety, szkoły o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej nie mamy. Powstały wprawdzie w ostatnim stuleciu dość liczne szkoły bez filologii klasycznej, a uwzględniające nauki matematyczno-przyrodnicze w nieco szerszym zakresie, niż to czyniły gimnazja klasyczne, ale tych do kategorii szkół o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej zaliczyć nie można, szkołom tym bowiem nie nadano żadnej wogóle podstawy wychowawczej, lecz uczyniono je typowymi szkołami realistycznymi. Zamiast ilość przedmiotów możliwie ograniczyć, a pewną ich grupę (np. matematyczno-przyrodniczą) uczynić kręgosłupem dydaktycznym szkoły i wyposażywszy ją odpowiednio w czas i metody, zrobić z niej dobry warsztat rozwoju umysłowego młodzieży, przeładowano te szkoły różnorodnymi przedmiotami naukowymi, wskutek czego żadna grupa nie mogła uzyskać należytego wyposażenia, lecz wszystkie przedmioty stały się równoznaczne, a więc wszystkie małoznaczne. Jednym słowem szkole nadano zarówno cechy, jak cele erudycyjne: za cel przyjęto udzielanie wiadomości, zwłaszcza praktycznych, a o rozwoju umysłowym młodzieży zapomniano. Nauki matematyczno-przyrodnicze, które tu powinny były zastąpić filologję klasyczną w roli podstawy wychowawczej, były tu wprawdzie uwzględniane nieco szerzej (a nie gruntowniej i głębiej, jak być powinno), ale uczone dosłownie tak samo, tą samą metodą, jak w gimnazjum klasycznym, gdzie znaczenie ich było przecież przeważnie informacyjne. W ten sposób oczywiście nauki te mogły tylko informować, a niewiele rozwijać, nie mogły w nowej szkole odegrać roli podstawy wychowawczej, szkoła zaś pozbawiona jej nie mogła nawet dorównać gimnazjum klasycznemu. Tam przy nauce filologii uczeń opierał się o pierwotne źródła wiedzy: języki starożytne i autorów klasycznych i w walce z następczanami przez nie trudnościami sam musiał zdobywać swą wiedzę. W nowej szkole powinno było być tak samo w odniesieniu do nauk matematyczno-przyrodniczych, jeśli miały one zastąpić filologję klasyczną i stać się zamiast niej podstawą wychowawczą szkoły, t. j. głównym narzędziem rozwoju umysłowego. I tu więc należało ucznia postawić wobec pierwotnych źródeł wiedzy: zjawisk przyrody, i tu należało, jak tam, kazać

mu samodzielnie, w walce z niemi, wydierać im własną obserwacją i doświadczeniem, własnym rozumowaniem, ich tajemnice i tak budować swą wiedzę. Zamiast tego, nowa szkoła zadawała się udzielaniem uczniom gotowych informacji, czy to przy pomocy podręcznika je zawierającego, czy to przy pomocy wykładu nauczyciela, co najwyżej ilustrowanego wykonaniem przez niego doświadczeniem, czy okazaniem przedmiotem, modelem, rysunkiem. W jednym i drugim wypadku pokazywano uczniowi gotowe zjawisko, zwracano uwagę na jego cechy, wyciągano wnioski, formułowano problemy, podawano gotowe rozumowania, prawa i t. p. Działo się to co najwyżej z drobnym udziałem ucznia, którego jedynym obowiązkiem było to wszystko zrozumieć, zapamiętać i w razie potrzeby powtórzyć. Szkoła taka nie mogła rozwijać umysłów, bo nie posiadała do tego odpowiedniego narzędzia, nie miała podstawy wychowawczej. Była i jest ona szkołą erudycyjną, realistyczną i stosownie do tego swego charakteru nosi nawet w niektórych krajach, a i u nas, nazwę „szkoły realnej“.

W ostatnich dopiero czasach rozpoczęła się praca nad ulepszeniem tej szkoły. Wyposaża się trochę lepiej przedmioty matematyczno-przyrodnicze, czasem nawet ścieśnia ich zakres, a zwiększa gruntowność traktowania. Przedewszystkiem jednak metodę wykładową zaczyna się zwolna zastępować metodą samodzielnej pracy ucznia, co wyraża się zewnętrznym wprowadzeniem ćwiczeń praktycznych uczniów z zakresu tych przedmiotów. Zmiany te podnoszą widocznie wydajność szkoły i pozwalają się spodziewać wielkiego jej rozkwitu po pełnym przeprowadzeniu zaznaczonych reform, który to rozkwit zresztą można już obserwować na nielicznych szkołach więcej przekształconych. W każdym jednak razie należy raz jeszcze stwierdzić, że na ogół szkoła o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej nie istnieje i że w szczególności nie jest nią bynajmniej obecna szkoła realna.

Powyższe rozważania prowadzą do wniosku, że stworzenie szkoły średniej o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej winno stać się ważnym postulatem programu reformy szkolnictwa średniego. Co więcej, widocznym jest, że szkoła ta powinna być typem bardzo rozpowszechnionym, zwracającym ku sobie większość kształcącej się wyżej młodzieży. Nietylko bowiem dzięki swej odpowiedniej do tego celu podstawie

wychowawczej szkoła ta zapewnia wychowankom należyty rozwój umysłowy, ale kładziony przez nią nacisk na przedmioty matematyczno-przyrodnicze, gruntowna ich nauka, skupianie na nich myśli i zwracanie ku nim zainteresowań młodzieży, oznacza uzdolnienie jej do pracy w tak ważnych i obszernych dziedzinach, jak badanie przyrody, ujarzmianie jej techniką, życie gospodarcze. A że w każdym dobrze zorganizowanym społeczeństwie dziedziny te wchłaniają przewagę sił i pracy ludzkiej, przeto szkoła ku nim zwracająca i do nich sposobiąca młodzież winna stać się typem przeważającym. Tembardziej starać się o to musi społeczeństwo tak zacofane na tych polach, jak nasze, dla którego podźwignięcie się i usamodzielnienie gospodarcze jest wprost warunkiem bytu, a które niesprzyjające temu bynajmniej warunki materialne zastąpić musi tem lepszym przygotowaniem, większą łączyzną i zapasem swych pracowników, a więc rzeczami osiągalnymi tylko przez wychowanie.

Oprócz gimnazjum klasycznego i szkoły realnej, opierającej się rzekomo na naukach matematyczno-przyrodniczych, którą jednak na szkołę o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej dopiero przekształcić należy, wytworzył się w ostatnich lat dziesiątkach nowy rodzaj szkoły średniej, stojący w pośrodku między tamtymi dwoma, znany w Królestwie jako „gimnazjum filologiczne“, a w Austrii i Niemczech jako „gimnazjum realne“. Jest to szkoła uprawiająca z języków klasycznych tylko naukę łaciny, a język grecki zastępująca szeregiem innych przedmiotów, jak jeden język nowożytny, geometria wykreślna, chemja i t. p. Geneza tej szkoły wskazuje jaskrawo, w jak małym stopniu głębsze motywy pedagogiczne bywają podstawą ustroju, organizacji i reform w zakresie szkolnictwa. Gimnazjum realne („filologiczne“) nie wyłynęło z jakiejś głębszej myśli wychowawczej, obejmującej całokształt organizmu wychowawczego, życia i oddziaływania szkoły, lecz zjawilo się jako przypadkowy wynik walki, toczonej między zwolennikami gimnazjum klasycznego, broniącymi nieskażonego charakteru tej przekazanej tradycją uczelni, oraz wyłączności jej uprzywilejowanego stanowiska, a jej przeciwnikami, którzy chcieli filologję klasyczną usunąć zupełnie ze szkoły średniej, lub przynajmniej uzyskać pełne prawa

(wstępu na uniwersytet) i dla szkoły niefilologicznej (realnej). W zaciętej tej walce żadna strona nie zdołała odnieść zwycięstwa, lecz nastąpił kompromis. Gimnazjum klasyczne utrzymało się jako szkoła wyposażona w pełnię przywilejów, szkoła realna pozostała na swem podrzędnem stanowisku; równocześnie jednak powstał trzeci rodzaj szkoły, kompromisowy: gimnazjum realne, wyposażone w pełnię praw. Filolodzy, nie mogąc obronić wyłączności przywilejów języków starożytnych, zgodzili się poświęcić język grecki, byle uratować łacinę i ją uczynić warunkiem pełnych uprawnień szkoły. Przeciwnicy filologii, nie zdoławszy obalić całej filologii klasycznej, względnie jej przywilejów, zadowolnić się musieli swem zwycięstwem nad językiem greckim i ograniczeniem do łaciny warunku pełnych praw szkoły. Kompromis nie zakończył bynajmniej walki, która toczy się dalej; jedynym jego skutkiem jest powstanie nowego „typu“ szkoły: gimnazjum realnego, szkoły z łaciną a bez greki, dającej; jednak prawo wstępu na wszystkie wydziały uniwersytetu.

Usunięcie z silnej, łacińsko-greckiej, podstawy wychowawczej gimnazjów klasycznych języka greckiego, osłabiło bardzo tę podstawę, a raczej zburzyło ją zupełnie. Greka była tu czynnikiem o wiele ważniejszym, decydującym o wartości podstawy, ona bowiem literaturą swoją otwierała młodzieży świat wielkiego greckiego piękna. Z usunięciem języka greckiego świat ten zamknął się przed młodzieżą, gdyż literatura łacińska jest tylko słabym, pozbawionym istotnej wielkości, odbłaskiem greckiej. Znikła więc urabiająca dusze wartość nauk klasycznych, a pozostała jedynie, rozwijająca zdolność myślenia i formułowania myśli, wartość nauki języka oraz klasycznie zbudowanej gramatyki łacińskiej — cel zbyt mały, by warto było dla niego przez długi szereg lat absorbować znaczną część czasu i pracy młodzieży, zwłaszcza że ten sam wynik osiągnąć można nauką przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, lepiej, łatwiej i z mniejszą stratą czasu. Dawna podstawa wychowawcza klasyczna została więc rzeczywiście zniszczona; pozostały jej składnik, łacina, nie ma dla rozwoju umysłu i urobienia umysłowości istotnego znaczenia, a zabierając masę czasu uniemożliwia należyte wyposażenie innych przedmiotów. To też w miejsce zburzonej, nie powstała w gimnazjum realnym żadna nowa podstawa wychowawcza. Nie mógł jej stworzyć, wraz z łaciną, wprowa-

dzony świeżo język nowożytny, mający tylko praktyczne, utilitarne znaczenie, a wprowadzenie jego, oraz szeregu innych przedmiotów, czy działów, w miejsce języka greckiego, nadało szkole charakter realistyczny, pozbawiając ją przez to wartości wychowawczej. Powstanie takiej szkoły, gorszej od dobrze pod względem pedagogicznym zbudowanego gimnazjum klasycznego, a nie lepszej od błędnie zbudowanej szkoły realnej, było samo w sobie faktem ujemnym. Fakt ten stał się jednak nieszczęściem przez to, że szkoła ta otrzymała pełne przywileje, przez co nietylko podkopała byt lepszych od siebie gimnazjów klasycznych (co byłoby rzeczą mniej ważną, te gimnazja bowiem nie mogą i nie powinny być typem ogólnym, bardziej rozposzechnionym), ale nie mając sama wewnętrznych warunków stania się naprawdę dobrą szkołą, uniemożliwiła rozwój pozbawionego praw szkolnictwa realnego, które, po gruntownej reformie, mogłoby i winno stać się bardzo dodatnim i nader ważnym składnikiem stroju szkolnego. I istotnie widzimy wszędzie, że ogół, uważający pozbycie się greki za wielką zdobycz, garnie się przeważnie lub wyłącznie do gimnazjów realnych, które mu zapewniają wszelkie prawa, a pozbawiona ich szkoła realna wegetuje zaledwie i marnieje.

Zupełne zniesienie tego pedagogicznie nieracjonalnego typu byłoby, przynajmniej narazie, rzeczą trudną i może nawet niewskazaną. Przemawiają przeciw temu względy natury utilitarnej, a mianowicie fakt, iż znajomość języka łacińskiego jest środkiem pomocniczym przy niektórych gałęziach studjów wyższych, oraz niepożądaną nagłych, nieprzygotowanych należycie przewrotów. W każdym jednak razie koniecznym jest silne ilościowe zredukowanie tego rodzaju szkoły, ograniczenie jej materiału uczniowskiego do tej młodzieży, która łaciny jako środka pomocniczego do swych dalszych studjów istotnie niezbędnie potrzebuje, a popieranie rozwoju typów pedagogicznie racjonalniejszych, oraz umożliwienie im bytu przez udzielenie uprawnień, bez których muszą ulec we współzawodnictwie nawet z najbardziej bezwartościowymi tworamiz szkolnemi. Potrzeba powyżej zaznaczona występuje u nas silniej niż gdzie indziej, nigdzie bowiem gimnazjum realne (filologiczne) nie przytłumiło tak jak u nas wszelkich innych rodzajów szkół, nigdzie nie stało się typem tak bezwzględnie panującym. W dodatku u nas wszelkie ujemne cechy tej szkoły zaakcentowały

się znacznie jaskrawiej, niż gdzie indziej. Rozdrobnienie programu naukowego, a przez to i czasu uczniów, na wielką ilość równocześnie uczonych, a w minimalne ilości godzin wyposażonych przedmiotów, płynąca stąd konieczność werbalnych metod, pamięciowość nauki i wiedzy, pośpiech, powierzchowność, oraz cełę wyłącznie erudycyjne — to wszystko cechuje nasze gimnazjum filologiczne w wyższym znacznie stopniu, niż ten sam typ szkoły gdziekolwiek indziej. A że papierowość i zamiłowanie do słowa, poza którym nie kryje się jasne wyobrażenie, skłonność do niegruntowności i dyletantyzmu należą do naszych wad narodowych, przeto usunięcie, lub przynajmniej znaczne ograniczenie typu szkoły, te wady popierającego, połączone z możliwym usunięciem jej najgorszych błędów, jest sprawą niecierpiącą zwłoki.

Krytyczne rozważenie istniejących obecnie głównych rodzajów szkół doprowadziło nas zatem do stwierdzenia, iż istnieć mogą dwa ze stanowiska pedagogicznie racjonalnie zbudowane typy, a mianowicie szkoła o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej i szkoła o podstawie wychowawczej klasycznej, przyczem co do tej ostatniej wyraziliśmy szereg wątpliwości i zastrzeżeń. Powstać obecnie musi pytanie, czy prócz tych dwóch typów szkół mogą istnieć jeszcze jakie inne, czyli innemi słowy, czy oprócz nauk matematyczno-przyrodniczych, lub języków i literatur starożytnych, jeszcze jaką inną grupę przedmiotów obrać można za podstawę wychowawczą szkoły. Na to pytanie nie można dać stanowczej odpowiedzi, albowiem w istniejących systemach szkolnych różnych narodów brak dostatecznych doświadczeń i wzorów w tym kierunku, tak jak wogóle, poza gimnazjami klasycznymi, brak szkół średnich o wyraźnie zaznaczonej podstawie wychowawczej. Z przedmiotów, nie wchodzących w skład powyższych dwóch grup, uznanych już za racjonalne podstawy wychowawcze, jedynie języki nowożytne zdołały w niektórych rodzajach szkół zdobyć sobie takie wyposażenie w czas, które mogłoby im umożliwić odegranie roli podstawy wychowawczej. Co więcej, wśród walki między zwolennikami a przeciwnikami filologii klasycznej wielokrotnie wyrażono opinię, iż niepraktyczną i niepożyteczną naukę języków starożytnych można z korzyścią zastąpić nauczaniem języków nowożytnych. W opi-

nji tej mieści się myśl uczynienia języków nowożytnych podstawą wychowawczą szkoły średniej; w praktyce, w niektórych rodzajach szkół, myśl ta, jak mówiliśmy, została urzeczywistniona, co prawda bez pełnej świadomości pedagogicznego znaczenia tego faktu, lecz raczej z motywów czysto utilitarnych.

Próby te nie wydały dotąd nigdzie wybitniejszych wyników, nie stworzyły szkoły, która wykazywałaby jakiś głębszy wpływ na umysłowość swych wychowanków. I nie jest to, zdaje się, wynik przypadkowy, wypływający ze złego przeprowadzenia w praktyce zdrowej myśli, lecz raczej z błędów, tkwiących w samej zasadzie. Przedewszystkiem języki nowożytne, jako podstawa wychowawcza, nie dostarczają gimnastyki umysłowej, mogącej zastąpić to ćwiczenie, które dają języki starożytne, lub nauki matematyczno-przyrodnicze, budowa ich bowiem jest daleka od klasycznej jasności i logiczności języka łacińskiego, lub prostoty i ścisłości nauk matematyczno-przyrodniczych. Co więcej, współczesna dydaktyka oddala się coraz bardziej od filologicznej, na gramatyce i rozumowaniu opartej,\* metody nauczania języków nowożytnych, a dąży do jak najszerszego stosowania metody bezpośredniej, wysuwającej na plan pierwszy wyrabianie intuicji językowej przez jak najobfitsze słuchanie obcego języka i mówienie nim. Wobec tego zaś możliwość ćwiczenia zdolności obserwacji i logicznego myślenia przez naukę języków nowożytnych znacznie się zmniejsza. W dodatku zaznaczyć należy, iż zajmowanie ogółu młodzieży, zwłaszcza młodszej, w dużym wymiarze nauką języków mało zgadza się z jej naturalnymi zainteresowaniami i popędami, co również osłabiać musi wyniki pracy szkoły na nauce języków opartej.

Wobec tego główną wartość kształcącą języków nowożytnych należałoby upatrywać w nauce literatur odpowiednich narodów, a raczej w lekturze arcydzieł tych literatur. Jeśli jednak zważymy, iż do czytania tych utworów trzeba nietylko dojrzałości umysłowej, ale przedewszystkiem opanowania języka, do czego w nauczaniu masowym dochodzi się rzadko, a w każdym razie nie wcześniej, niż w najwyższych klasach, spostrzeżemy, że jakikolwiek istotny i silniejszy wpływ nauki języków nowożytnych może istnieć tylko w kilku ostatnich latach szkoły. Wszystkie lata poprzednie, a więc większa część

szkoły, zajęte są tylko praktycznym wyrabianiem techniki językowej, a przez to pozbawione charakteru rozwijającego i kształtującego. Ograniczenie zaś wpływu do kilku klas najstarszych czyni języki nowożytnie nieodpowiednimi na podstawę wychowawczą, której silne działanie rozwijające i urabiające winno się rozciągać o ile możliwości na wszystkie lata nauki, przy czem podstawy rozwoju, położone właśnie w klasach niższych, w dużym stopniu rozstrzygają o wartości całej szkoły.

Skoro zaś uświadomimy sobie, że sama nauka języków nowożytnych ma tylko małą wartość kształcącą, a całe jej znaczenie polega na tem, iż otwiera młodzieży dostęp do literatur obcych narodów, z czego młodzież ta tylko w paru najwyższych klasach korzystać może, jasnym staje się ujemne oddziaływanie tej nauki na całość kształt szkoły. Chcąc młodzież doprowadzić do takiego opanowania języków, by swobodnie, ze zrozumieniem i odczuciem utwory literatury czytywać mogła, trzeba nauce języków poświęcić niemałą ilość czasu. Ilość ta będzie tem większa, gdy nauka języków ma stanowić podstawę wychowawczą szkoły, wtedy bowiem musi się uczyć przynajmniej dwóch języków i to w poważnym wymiarze godzin. Przez cały więc ciąg szkoły (poza paru najwyższymi klasami) nauka ta, dająca umysłowości ucznia bardzo niewiele, dla osiągnięcia swego celu musi zająć tyle czasu, że nie starczy go już na należyte wyposażenie innych przedmiotów: nauk historycznych i społecznych, oraz nauk matematyczno-przyrodniczych, które nie są tylko narzędziami, jak języki, lecz na każdym stopniu mają w sobie wysokie wartości rozwijające i kształtujące. Szkoła, kładąca nacisk na naukę języków nowożytnych, dla przyswojenia uczniom czegoś, co nie ma samo w sobie wartości, lecz jest tylko narzędziem, poświęca istotne wartości wychowawcze, rezygnuje z lepszego wyrobienia i głębszego rozwoju umysłowego młodzieży. Odbić się to musi nie tylko na całej umysłowości uczniów, lecz nawet i na właściwym celu nauki języków nowożytnych w szkole (poza celem praktycznym: dla życia): nauce literatury. Literatury nowożytne, będące wyptywem stosunków pojęć i prądów bez porównania zawilszych, niż stosunki, pojęcia i prądy świata starożytnego, dalekie są od wewnętrznej prostoliniowości literatur klasycznych i stąd są dla ucznia znacznie trudniejsze do zgłębienia. Jeśli poznanie ich nie ma być tylko powierzchowne —

rzecz ze stanowiska wychowawczego niedopuszczalna — musi uczeń przystępować do nich z wyrobionym już do pewnego stopnia i pogłębionym umysłem, a przede wszystkim z pewną dozą opanowania różnorodnych objawów złożonego nowożytnego życia i nowożytnej umysłowości, czego może nabyć jedynie gruntowną nauką przedmiotów historyczno-społecznych i matematyczno-przyrodniczych. Że zaś szkoła, poświęcająca lwią część czasu nauczaniu mechanizmu języków, tych warunków spełnić nie jest w stanie, przeto widać stąd, do jakiego stopnia uprawianie w szkole większej liczby języków nowożytnych utrudnia, a nawet uniemożliwia, tej nauce osiągnięcie swych własnych celów. Wszystkie powyżej rozważane motywy składają się na sąd, iż prawdopodobnie nauki języków nowożytnych nie należy obierać za podstawę wychowawczą szkoły. Oczywiście dalsze próby w tym kierunku nie są wykluczone, dotychczasowe jednak doświadczenia i stan tej sprawy pozwalają co najwyżej na eksperymenty jednostkowe, a nie na czynienie tych prób w szkolnictwie państwowem na szerszą skalę.

Wobec powyższego wyniku nasunąć się musi pytanie, czy filologia klasyczna jest jedynie możliwą humanistyczną podstawą wychowawczą szkoły, czy więc — skoro szkoła o tej podstawie ma służyć znikomemu tylko procentowi młodzieży — cała młodzież winna kształcić się w szkołach o matematyczno-przyrodniczej podstawie wychowawczej, zwłaszcza, że „gimnazja realne“ uznaliśmy za typ słaby, przejściowy. Takie postawienie sprawy byłoby równie szkodliwe jednostronne, jak niem była swego czasu wyłączność szkolnictwa klasycznego. Stwierdziliśmy wprawdzie, iż szkoła o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej jest dobrze zbudowanym i ważnym typem szkoły, iż ze względu na potrzeby współczesnego życia powinna być może nawet typem dominującym, czynienie jej jednak typem jedynym, lub prawie jedynym, byłoby nieliczeniem się z zamiłowaniem młodzieży, mogącemi iść w innym kierunku, oraz z postulatem pełności kultury narodowej, w której kierunek humanistyczny tak pierwszorzędną odgrywa i odgrywać musi rolę. Z tego względu koniecznym jest, by obok szkół o matematyczno-przyrodniczej podstawie wychowawczej, istniały szkoły o podstawie humanistycznej, a nie tylko gimnazja klasyczne, dla garstki zaledwie przeznaczone. Powstaje tylko pytanie, jak mają być zbudowane te

szkoły, t. j. jaka grupa przedmiotów ma stanowić ich podstawę wychowawczą. Na pytanie to nie znajdziemy wystarczającej odpowiedzi we wzorach obcych, prawie wszędzie bowiem silne uwzględnienie nauki języków, czy to nowożytnych, czy klasycznych, cechuje szkoły o odcieniu humanistycznym.

Tymczasem z naszych obecnych rozważań musimy usunąć zupełnie języki klasyczne, te bowiem stanowić mają podstawę odrębnego, uznanego przez nas typu szkoły; sama łacina zaś nie przedstawia pełnej wartości wychowawczej. Co do języków nowożytnych stwierdziliśmy, iż oparcie na nich budowy szkoły, wybitniejsze ich uwzględnienie w programie naukowym, pozornie tylko stwarza podstawę wychowawczą, w istocie zaś pozbawia jej szkołę zupełnie; w szczególności szkoła tak zbudowana nie jest bynajmniej szkołą humanistyczną, gdyż treści humanistycznej daje młodzieży bardzo mało (ćwiczeń językowych za taką treść nie można uważać), a przede wszystkim nie uzdalnia uczniów do głębszego w tę treść wniknięcia. Dwa, lub więcej, języków nowożytnych stają się zgubnymi dla szkoły, albowiem brak czasu nie zezwala w żadnym z nich osiągnąć jego właściwego celu: swobodnego wgłębienia się w literaturę, a równocześnie nie pozwala na gruntowne zaznajomienie się z innymi naukami, do głębszego zrozumienia tej literatury niezbędnymi. Głębsze pojmowanie szkoły średniej dopuszcza tylko jeden język, bo wtedy prędzej można w jego zakresie cel zasadniczy osiągnąć. Nauka tego języka nie jest wtedy podstawą wychowawczą szkoły, ale może harmonizować się z humanistyczną podstawą wychowawczą, nie językową, i poważnie ją wzmacniać. Powszechne ujmowanie sprawy języków nowożytnych w szkole z punktu widzenia „praktycznych korzyści“ jest zupełnym zapoznawaniem celów szkoły, które w dziedzinie intelektualnej leżą w jak najpełniejszym i najgłębszym rozwoju umysłów. Cel ten nie tylko jest od wielojęzyczności zupełnie niezależny, ale przeciwnie wielojęzyczność stwarza osiągnięciu go poważną przeszkodę, pochłaniając bowiem czas na rzeczy mało dla rozwoju umysłu pożyteczne, nie zostawia dość czasu na gruntowniejsze traktowanie tych, które istotny rozwój sprowadziłyby mogły. Chcąc stworzyć dobrą szkołę średnią, trzeba ją niewątpliwie zbliżyć do życia i przygotowanie do życia zrobić jej celem. To przygotowanie do życia musi się jednak pojmować głębiej, w zna-

czeniu budzenia w młodzieży sił fizycznych, moralnych i intelektualnych, potrzebnych do walki i pracy życiowej. Strzec się trzeba płytkiego utylitaryzmu, który dla dania środków i wiadomości pomocniczych, rzekomo praktycznych, ale małego dla istotnego rozwoju młodzieży znaczenia, poświęca cel główny: wyrabianie sił. Takim płytkim utylitaryzmem, zgubnym dla szkoły, był prąd realistyczny, dla wiadomości i erudycji zaniedbujący rozwój umysłowy, tę samą szkodliwą dla szkoły rolę odgrywa współczesny ciasny i krótkowzroczny utylitaryzm językowy.

Chcąc więc zbudować szkołę o istotnej i to humanistycznej, lecz nie klasycznej, podstawie wychowawczej, trzeba nie tylko zwrócić się od starożytności ku czasom nowożytnym, ale przede wszystkim od utylitaryzmu językowego ku temu, co kształci, rozwija i pogłębia rzeczywistość, ku temu, co jest istotnym humanizmem: ku przejawom ducha ludzkiego w literaturze, sztuce, ustroju państwowym i społecznym w ich dziejowym rozwoju. Szkoła taka zerwać musi z wielojęzycznością, a wprowadzenie ucznia w świat myśli, uczuć i piękna powierzyć przede wszystkim literaturze ojczystej, oraz związanej z nią lekturze arcydzieł literatur obcych we wzorowych przekładach; poza tem jedną i tylko jedną z obcych literatur może młodzież poznawać w oryginale, bo tylko jeden język obcy da się, bez szkody dla całokształtu pracy szkolnej, w nauczaniu masowem dostatecznie opanować. Powyższe przedmioty, gruntowna nauka historii szerzej i głębiej pojętej, oraz poważne wprowadzenie młodzieży w pojmowanie współczesnego życia narodowego: ekonomicznego, politycznego, kulturalnego, winny w takiej szkole utworzyć wyraźnie zaznaczoną podstawę wychowawczą, na której wyrabiać i pogłębiać się mają umysły młodzieży i która posiada niewątpliwie warunki, aby na nich wycisnąć swe indywidualne piętno. Wobec jednego tylko języka obcego, nauki matematyczno-przyrodnicze, acz szczupłej wyposażone, niż w szkole o podstawie matematyczno-przyrodniczej, nie muszą ulec takiemu upośledzeniu, jak w szkole klasycznej, lub gimnazjum realnem, gdzie nauka większej liczby języków do tego zmusza. I nie tylko nie muszą, lecz nie powinny, albowiem typ szkoły, o którym mowa, ma wprowadzać młodzież nie w poznanie i odczucie starożytności, lecz w zrozumienie życia nowożytnego, nauki zaś matematyczno-

przyrodnicze zbyt wielki wpływ wywarły na nowożytną umysłowość i zbyt silnie wpływają na współczesne życie, aby bez nich można tę umysłowość i to życie zrozumieć. To też w omawianym typie szkoły, przy dominującym stanowisku przedmiotów humanistycznych, nauki matematyczno-przyrodnicze winny zajmować jeszcze poważne stanowisko, wskutek czego typ ten będzie znacznie mniej jednostronny, niż typowo jednostronne gimnazjum klasyczne i niewątpliwie również mocno jednostronne „gimnazjum realne“. Poważne potraktowanie nauk matematyczno-przyrodniczych ma dla omawianej szkoły jeszcze z innego względu doniosłe znaczenie. Humanistyczna podstawa wychowawcza tej szkoły powinna zrobić wiele dla rozwoju i pogłębienia umysłowego zwłaszcza starszej młodzieży; wobec braku filologii jednak, której nauka języka nowożytnego zastąpić nie zdoła, nie byłaby ona wystarczającym warsztatem dla położenia podwalin tego rozwoju przez uczenie obserwacji, jasności i ścisłości myślenia, oraz precyzji w wystawianiu się. Tę rolę obejmą właśnie poważnie potraktowane nauki przyrodnicze, i dzięki temu szkoła będzie mogła spełnić swe zadanie rozwijania umysłów. Na powyższych zasadach oparta szkoła o prawdziwie humanistycznej, a nie językowej tylko i nie starożytnej, klasycznej, lecz nowożytnej podstawie wychowawczej, mogłaby stać się w naszym systemie szkolnym przeciwwagą i uzupełnieniem szkół o podstawie matematyczno-przyrodniczej. Wprowadzenie jej będzie niewątpliwie eksperymentem, dla żadnego wychowawcy jednak nie może ulegać wątpliwości, że eksperyment ten musi wydać lepsze owoce, niż dzisiejsze pseudo humanistyczne, a w gruncie językowe uczenie. Można się spodziewać, że przy dobrem przeprowadzeniu ten typ szkoły odegra w całokształcie naszego wychowania i dla naszej kultury rolę doniosłą.

Zbierając wyniki dotychczasowych rozważań dochodzimy do wniosku, że nasze szkolnictwo średnie winno się rozpadać na dwa główne typy: szkoły o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej i szkoły o podstawie humanistycznej (nie językowej i nie starożytnej). Ze względu na potrzeby naszego współczesnego życia, zwłaszcza gospodarczego, pierwszy z nich powinien uzyskać i zapewne uzyska pewną przewagę liczebną. Dzisiejsze „szkoły filologiczne“, odpowiednio ulepszone

i przekształcone na szkoły o podstawie wychowawczej humanistycznej z łaciną, acz błędnie ze stanowiska pedagogicznego zbudowane, przetrwać muszą jeszcze pewien czas i stanowić będą trzeci typ naszej szkoły średniej, zapewne przejściowy, o którego dalszem istnieniu rozstrzygnie najlepiej doświadczenie, oraz swobodne współzawodnictwo z innymi typami, o ile jednostronne przywileje nie będą podtrzymywały sztucznie jednych, a przytłumiały innych. Pożądana byłaby nakoniec bardzo niewielka ilość szkół klasycznych (typ czwarty), które nieuprzywilejowane i ograniczone do szczupłej garstki naprawdę zamiłowanej i uzdolnionej w tym kierunku młodzieży, miałyby sposobność wykazać raz jeszcze swą istotną wartość i zdecydować ostatecznie o swym losie. Kwestję możliwości istnienia innych typów szkoły średniej należy narazie pozostawić przyszłości.

## ROZDZIAŁ II

### KILKA DALSZYCH ZASAD ORGANIZACJI

Podstawa wychowawcza, którą pragniemy stworzyć w każdej szkole, nietylko stanowi w niej główny warsztat rozwoju umysłowego młodzieży, ale samą siłą swego istnienia nadaje, jak to już kilkakrotnie zaznaczaliśmy, umysłowości młodzieży pewien kierunek, pewien określony charakter. Wobec różnorodnych uzdolnień i zamiłowań młodzieży, może jednak powstać wątpliwość, czy takie nadawanie kierunku jest wogóle możliwe i wskazane, czy nie lepiej byłoby zbudować szkołę, nie posiadającą żadnego szczególnego zabarwienia, która kształciłaby całą młodzież jednakowo, dawała jej tylko pewne wspólne, każdemu inteligentnemu człowiekowi potrzebne, minimum ogólnego wykształcenia, a po której ukończeniu dopiero dzieliłaby się młodzież w dalszych studiach według swych uzdolnień i upodobań. Dążenie takie zaznaczyło się dość silnie w ostatnich dziesięcioleciach, jako dążenie do zbudowania „jednolitej szkoły średniej“. Główną zaletą, a zarazem jedynym poważnym motywem takiej szkoły, byłaby okoliczność, iż wybór kierunku studiów zostałby odroczonej do chwili całkowitego ukończenia szkoły średniej, a więc do chwili, w której uzdolnienia i zamiłowania młodzieży już się z reguły wyraźnie zaakcentowały, podczas gdy przy każdym zróżniczkowaniu szkół na typy wybór kierunku studiów przypada na okres wcześniejszy, w którym dojrzała decyzja jest trudniejszą i rzadszą, a pomyłki bardzo możliwe.

Mimo powyższej niewątpliwej zalety, pomysł jednolitej szkoły musimy uznać za chybiony. Szkoła taka z założenia swego musiałaby nauczać wszystkich przedmiotów, uznawa-

nych wogóle za składniki ogólnego wykształcenia (a więc i łaciny), nie mając zaś żadnej podstawy wychowawczej, lecz traktując wszystkie przedmioty równomiernie, musiałaby z konieczności traktować wszystkie powierzchownie, przez co nie mogłaby ani wyrabiać charakteru, ani osiągać należytego rozwoju i pogłębienia umysłowego. Sam zaś ten fakt wystarcza, aby projekt takiej szkoły potępić. Skoro jednak nawet pominiemy wzgląd powyższy, a spojrzymy na projekt wyłącznie ze stanowiska owych szczególnych zdolności i zamiłowań młodzieży, a więc z jedynej jego strony silnej, głębsza analiza wykaże nam, że siła ta jest tylko pozorna. Nie zaprzeczając bynajmniej istnienia „wrodzonych“ szczególnych uzdolnień i popędów umysłowych, stwierdzić jednak musimy, że są one dość rzadkie, a w każdym razie znacznie radsze, niż się zwykle sądzi. Wrodzone zdolności, które istnieją, nie bywają zdolnościami do pewnych przedmiotów, lecz raczej do pewnych określonych form myślenia, które to formy znajdować mogą zastosowanie w najróżnorodniejszych dziedzinach wiedzy; wobec tego mamy najczęściej do czynienia nie ze szczególnymi zdolnościami do pewnych przedmiotów, lecz z upodobaniami. Zamiłowania zaś bywają najczęściej nie wrodzone, lecz nabyte. Badając historję rozwoju własnego umysłu, śledząc za rozwojem cudzym, najczęściej spostrzeżemy, że źródłem rozbudzenia się szczególnych zamiłowań umysłowych były przypadkowe wpływy zewnętrzne. W jednym wypadku ojciec, starszy brat, lub krewny dziecka, rozmawiając z niem, biorąc je do swej pracowni, lub wskazując mu różne zjawiska na wycieczkach i spacerach, rozbudzają w niem zainteresowania przyrodnicze. W innym wypadku treść rozmów prowadzonych w domu, charakter książek, wpadających dziecku w ręce, nastój otoczenia, rozbudzają w niem zamiłowania literackie lub estetyczne. Tu znalazł się wśród całego grona nauczycielskiego jeden nauczyciel wybitny i porwał za sobą szereg uczniów, zdolnych wogóle do porywów naukowych. Tam słaby i nudny nauczyciel zdołał w ciągu paru lat zrazić ogół klasy do przedmiotu, który mógł być zainteresować niejednego. W wysokim stopniu rozstrzyga tutaj zbieg okoliczności, przypadek i często jedna książka, lub rozmowa, wywiera wpływ decydujący na skierowanie zainteresowań i wysiłków, na wybór zawodu życiowego.

Ogromna jednak większość młodzieży wykazuje brak wybitniejszych zainteresowań w jakimkolwiek kierunku. Młodzież ta uczy się czy pod wpływem przymusu, czy z utylitaryzmu, czy wreszcie z poczucia obowiązku, zamiłowanie jednak nie odgrywa tu jako motyw żadnej roli. To też nauka tej młodzieży nie daje głębszych wyników, a gdy tylko przymus się skończy, bierze ona natychmiast rozbrat z pracą umysłową wogóle. Jest niewątpliwie wśród tej młodzieży pewna ilość jednostek, które nie posiadają żadnych danych, żadnej zdolności do zapalania się problemami umysłowymi i te właściwie powinnyby szkoła eliminować; ogół jednak byłby z pewnością zdolny do rozbudzenia, ale w swem otoczeniu pozaszkolnem nie znajduje żadnych, lub przynajmniej wystarczająco silnych dla siebie pobudek umysłowych. Aby go dźwignąć na ów wyższy stopień życia duchowego, na którym zaczynają się silniejsze zainteresowania intelektualne, powinnyby szkoła zapewnić mu dość silne oddziaływanie w tym kierunku. W szkole realistycznej, a więc i w szkole jednolitej, gdzie umysł ucznia rozprasza się na wielką liczbę równomiernie traktowanych przedmiotów, gdzie musi się wciąż ślizgać po ich powierzchni, nie mogąc nigdzie zatrzymać się dłużej i wejść głębiej, starczyć może podniety do wzbudzenia silniejszych zainteresowań tylko dla niewielkiej liczby wyjątkowo w tym kierunku predyponowanych jednostek. Ogół uczniów wymaga oddziaływania znacznie silniejszego, jakie dać może tylko większe skupienie się na szcuplejszym zakresie myśli, a nie znajdując go w takiej szkole, przechodzić będzie przez nią nie nabывая żadnych zainteresowań, nie ucząc się głębszego życia umysłowego i wyrastając na tak u nas obfitą pseudointeligencję, najzbędniejszą i najszkodliwszą dla narodu klasę ludzi.

Skoro zaś wrodzone zdolności i zamiłowania są rzeczą względnie rzadką, skoro te, które spotykamy, są najczęściej wynikiem zewnętrznych wpływów, przeważnie przypadkowych, skoro przedewszystkiem znaczna większość młodzieży żadnych szczególnych zainteresowań nie posiada i to głównie z braku dość silnych i skoncentrowanych oddziaływań, wynika stąd wniosek, że szkoła jednolita nietylko nie byłaby lekarstwem na to zło, jedno z największych, jakie można napotkać na terenie wychowania, lecz że przeciwnie musiałaby oddziaływać

na jego wzrost. Zaradzić mu może tylko szkoła o silnej podstawie wychowawczej, względnie system szkolny zróżniczkowany na kilka typów, z których każdy posiada wybitną podstawę wychowawczą. I w istocie tylko taka szkoła, skupiając myśl i pracę na przedmiotach swej podstawy, wdrażając umysł do gruntowności i głębszego ujmowania problemów, ma możliwość budzenia zainteresowań, jeśli nie u wszystkich, to przynajmniej u znacznej części uczniów. Przez szkołę jednolitą bez podstawy wychowawczej, ta ogromna większość młodzieży, pozbawiona wrodzonych skłonności, nie przynosząca ich z otoczenia domowego, a pozbawiona wszelkiego silniejszego oddziaływania, jakie daje tylko skupienie i pogłębienie pracy, przesłaby nie wiedząc, co to są żywsze zainteresowania umysłowe, nie wynosząc z niej żadnych określonych zamiłowań, a więc nie przetworzona na prawdziwą inteligencję. Wzgląd na tę większość, z której szkoła średnia ma właśnie wytworzyć inteligentną warstwę narodu, nakazuje różniczkować szkolnictwo średnie na typy charakterystycznie zabarwione, wyposażone w zdecydowane podstawy wychowawcze. I nie należy się obawiać, że typy te mogą kierunkiem swym przeciwdziałać uzdolnieniom i zamiłowaniom młodzieży. Takie stawianie kwestji byłoby fałszywe, nie odpowiadałoby bowiem rzeczywistości, narzucającej nam inny dylemat: albo ogromną większość młodzieży, nie przynoszącą ze sobą do szkoły żadnych zainteresowań, pozostawimy nadal w tym stanie, odmawiając jej silniejszych intelektualnych wpływów, aby tylko przypadkiem nie stanąć w sprzeczności ze zdolnościami i zainteresowaniami jednostek, albo też postaramy się tej bezbarwnej, bezkierunkowej masie nadać w szkole barwę i kierunek, choćby nieliczne jednostki miały na tem ucierpieć. Nie ulega wątpliwości, że ta druga droga jest naszym obowiązkiem. Obierając ją, możemy nie obawiać się o owe jednostki, przynoszące do szkoły pewne zdecydowane zamiłowania czy zdolności, bo i dla nich szkoła, choćby o zupełnie odmiennym kierunku, ale bardziej skoncentrowana i zmuszająca do gruntowności, jest mniej szkodliwa, niż ten rozpraszający i uczący powierzchowności kalejdoskop umysłowy, jakim jest szkoła jednolita, nie mająca podstawy wychowawczej. A szkodom, jakie takim wyjątkowym jednostkom mogłaby wyrządzić szkoła o nie odpowiadającej im podstawie wychowawczej, zapobiega

w znacznej części możność przeniesienia się do innego z kilku typów szkoły, jakie w zróżniczkowanym systemie szkolnym istnieją, którą to możność nietrudno zabezpieczyć.

Uświadomiwszy sobie błędność idei szkoły jednolitej, a konieczność różniczkowania szkół na typy, nie możemy jednak zapoznawać, że odroczenie wyboru kierunku studjów, będące głównym motywem szkoły jednolitej, acz nie zdoła zrównoważyć wielkich niekorzyści, tkwiących w tym pomysle, jest jednak dążeniem niewątpliwie zdrowem. Zupełnie też uzasadniona jest tendencja pogodzenia w budowie szkoły powyższych dwóch słusznych wymagań, co da się osiągnąć zapomocą „systemu rozgałęzienia“. W systemie tym szkoła średnia jest „jednolitą“ przez kilka lat (klas) najniższych, poczem różniczkuje się na dwie lub więcej gałęzi, stanowiących odrębne, wyraźnie zaakcentowane, typy szkoły. Z idei szkoły jednolitej pozostała tutaj owa kilkoletnia wspólna podstawa, stanowiąca odroczenie decyzji o wyborze kierunku studjów o kilka lat; utrzymała się również zasada różniczkowania szkół na odrębne typy, z których każdy posiadałby inną, ściśle określoną, podstawę wychowawczą, różniczkowanie to jednak nie rozciąga się na całą szkołę, lecz ogranicza do pewnej liczby klas wyższych.

Przyjęcie dla szkolnictwa średniego „systemu rozgałęzienia“ nie stanowi ostatecznej decyzji o jego organizacji, albowiem w stosowaniu tego systemu mogą zachodzić zasadnicze różnice. Najważniejsza z tych różnic leży w wyborze momentu, od którego rozpoczyna się rozgałęzienie. I nie będzie to bynajmniej różnica tylko „ilościowa“, nie dotycząca samej idei systemu, lecz przeciwnie różnica w całym tego słowa znaczeniu „jakościowa“, rozstrzygająca o istotnym znaczeniu rozgałęzienia. Wyobraźmy sobie na przykład, że w chęci jak najdalejszego odroczenia wyboru kierunku studjów, by wybór ten mógł być istotnie jak najdorzalszym, wspólną podstawę szkoły rozciągniemy na pięć lub nawet sześć lat, tak, że rozgałęzienia będą obejmowały tylko trzy, lub nawet dwie, najwyższe klasy. Przy takim ukształtowaniu szkoły staje się ona w istocie swą szkołą jednolitą. Nie ma ona właściwie żadnej podstawy wychowawczej, większe bowiem uwzględnienie pewnej grupy przedmiotów następuje tu zbyt późno, aby grupa ta mogła odegrać istotnie rolę podstawy i położyć podwaliny głębszego rozwoju umysłowego młodzieży. Szkoła taka jest

i w istocie rzeczy i w przeważnej swej części faktycznie jednolitą, a rozgałęzienie w niej przeprowadzone ma za cel tylko pewne przyśpieszenie chwili, w której zaczyna się uwzględnianie samorzutnie ujawniających się indywidualnych skłonności młodzieży, jest pewnego rodzaju przyśpieszeniem specjalizacji. Większość młodzieży, nie przynosząca ze sobą do szkoły żadnych indywidualnych zainteresowań za mało ma w niej skoncentrowanych i wyraźnie skierowanych oddziaływań, a przede wszystkim za późno się z nimi spotyka i za krótko im podlega, by mogły one wycisnąć na niej silniejsze piętno, by wpołyły w nią pewne szczególne zainteresowania i nadały jej pewien kierunek umysłowy. Stąd też szkoła taka, podobnie jak szkoła jednolita, wychowywać będzie młodzież w większości bezbarwną, pozbawionych silniejszych zamiłowań.

Jeśliśmy przeciwnie wspólną podstawę szkoły ograniczyli do dwóch lub trzech lat, tak by rozgałęzienia obejmowały lat pięć, lub sześć, to rozgałęzienie uzyskuje w tym wypadku całkiem odmienne znaczenie. Przychodzi tu ono tak wcześnie i trwa tak długo, że grupa przedmiotów, w dowolnej z istniejących gałęzi silniej zaakcentowana, może spełnić istotnie rolę podstawy wychowawczej i stać się głównym narzędziem rozwoju umysłowego młodzieży. W chwili, w której rozgałęzienie się rozpoczyna, umysły są jeszcze dość plastyczne, a skoncentrowane działanie podstawy wychowawczej trwa dość długo, by w pewnej przynajmniej części bezbarwnego ogółu rozbudzić zainteresowania i nadać mu kierunek. Taka szkoła jest szkołą o wyraźnej podstawie wychowawczej, względnie jest zróżniczkowana na kilka szkół o takich podstawach, wspólne zaś dwa czy trzy lata najniższe, nie zmieniając zasadniczo powyższego charakteru szkoły, odraczają tylko nieco moment różniczkowania i ułatwiają wybór kierunku studjów.

Zdecydowawszy się na przyjęcie systemu rozgałęzienia, musimy przeprowadzić wybór między wczesnym a późnym rozgałęzieniem, co, jak widzieliśmy, ma bardzo zasadnicze znaczenie. Po wszystkich dotychczasowych rozważaniach wybór ten nie może być wątpliwym. Przyjąwszy istnienie w szkole silnej podstawy wychowawczej jako warunek wartości szkoły, potępiwszy myśl szkoły jednolitej, a zgodziwszy się na zasadę różniczkowania szkół, możemy tem samem z powyższych dwóch możliwości przyjąć tylko jedną, a mianowicie wczesne

rozgałęzienie. Wobec zdecydowanego już podziału szkoły na trzyletni kurs niższy i pięcioletni kurs wyższy, systematyczny, jasnym jest również, że w przyjętym przez nas systemie rozgałęzienia, i to rozgałęzienia wczesnego, wspólna podstawa szkoły musi obejmować jej trzy pierwsze lata, czyli trzy klasy niższe, zaś rozgałęzienia pięć klas wyższych.

Rozważania poprzedniego rozdziału decydują również, ile rozgałęzień ma posiadać nasza szkoła średnia i jaką każde z nich ma mieć podstawę wychowawczą, czyli jaki typ szkoły reprezentować. Z rozważań tych wynika mianowicie, że na wspólnej trzyletniej podstawie wspierać się mają cztery odrębne, po pięć lat nauki obejmujące, odgałęzienia, a mianowicie 1) odgałęzienie o podstawie wychowawczej matematyczno-przyrodniczej, 2) odgałęzienie o podstawie wychowawczej humanistycznej (bez łaciny), 3) odgałęzienie o podstawie wychowawczej humanistycznej z łaciną, 4) odgałęzienie o podstawie wychowawczej klasycznej (z łaciną i greką). Jeśli całą szkołę średnią obejmiemy jedną nazwą „gimnazjum“, zaś pojedyncze jej odgałęzienia nazwiemy „oddziałami“, to polskie szkolnictwo średnie składać się będzie z gimnazjów o czterech oddziałach. Na wspólnej trzyletniej podstawie, stanowiącej „niższe gimnazjum“, wspierać się będą cztery odrębne pięcioletnie oddziały: 1) oddział matematyczno-przyrodniczy, 2) oddział humanistyczny, 3) oddział humanistyczny z łaciną, 4) oddział klasyczny. Graficznie ustrój ten da się przedstawić w następujący sposób:

lata nauki	1	2	3	4	5	6	7	8
				oddział matemat.-przyrodniczy				
				oddział humanistyczny				
	gimnazjum niższe				oddział humanistyczny z łaciną			
				oddział klasyczny				

System powyższy godzi w sobie dążenie do odroczenia decyzji o kierunku studjów z dążeniem do stworzenie w szkole silnej podstawy wychowawczej, oraz różniczkowania szkoły na odrębne typy. Można by niewątpliwie uczynić mu zarzut, że wymaga i tak jeszcze zbyt wczesnej decyzji i zarzut ten nie byłby pozbawiony podstawy, Dalsze jednak odsunięcie momentu rozgałęzienia uniemożliwiłoby stworzenie w szkole jakiegokolwiek istotnej podstawy wychowawczej, uczyniłoby ją w gruncie rzeczy jednolitą, zrujnowało jej wpływ zarówno rozwijający, jak kierujący. Z dwóch zaś postulatów: odroczenia decyzji o kierunku studjów i dania szkole podstawy wychowawczej, drugi jest bez porównania ważniejszy i on zdecydował o tak wczesnem rozgałęzieniu. Stwierdziliśmy już zresztą, że wrodzonych uzdolnień i zamiłowań do pewnych przedmiotów bywa wogóle niewiele. Przy dobrem postawieniu nauki na pewno większość z nich zdoła się już w ciągu niższego gimnazjum dostatecznie zaznaczyć. Nieliczne wypadki omyłek w wyborze oddziału dadzą się, przy rozumnem uwzględnieniu ze strony szkoły i przy jej życzliwej pomocy, i później jeszcze sprostować. A za to dość jeszcze długi, bo pięcioletni, okres, jaki obejmują rozgałęzienia, pozwoli na stworzenie w każdym z nich wyraźnej podstawy wychowawczej, która nie tylko winna stać się dźwignią rozwoju umysłowego całej młodzieży, ale może rozbudzić pewne określone zainteresowania i uzdolnienia umysłowe w części przynajmniej tej znacznej większości, która nie przynosi ich ze sobą do szkoły.

Ustaliwszy ramy organizacyjne naszej szkoły średniej, musimy zastanowić się nad zasadami, według których ramy te można i należy wypełniać treścią. Pierwszą wątpliwość nastrożać musi okoliczność, iż na wspólnej podstawie opierać się mają dwa oddziały zawierające języki starożytne, oraz dwa nie zawierające ich wcale. Powstaje mianowicie pytanie, czy owa wspólna podstawa, niższe gimnazjum, ma już zawierać języki starożytne — oczywiście może tu być mowa tylko o łacinie — czy też ma być od nich wolną. Na pytanie to istnieje bez wątpienia tylko jedna odpowiedź: iż nauka łaciny w niższym gimnazjum byłaby zupełnie nie na miejscu. Główny motyw polega na fakcie, że w oddziale matematyczno-przyrodniczym i w oddziale humanistycznym nie będzie się wcale

uczyciela łaciny. Gdyby więc nauka tego przedmiotu istniała w niższym gimnazjum, uczniowie tych dwóch oddziałów przerwaliby rozpoczętą naukę z końcem trzeciej klasy, aby już nigdy do niej nie wrócić. Taka zaś roczna lub paroletnia nauka łaciny w najniższych klasach, nie prowadzona dalej, byłaby tylko niepotrzebnym marnowaniem czasu, który możnaby ze znacznie większą korzyścią inaczej spożytkować, byłaby wprost niedopuszczalną humorystyką pedagogiczną. Chcąc więc zacząć naukę łaciny wcześniej, trzeba by zrezygnować ze wspólnej podstawy dla wszystkich czterech oddziałów, a zorganizować dwie odrębne podstawy: jedną bez łaciny dla dwóch oddziałów nie zawierających języków starożytnych, drugą z łaciną dla oddziałów zawierających je. Skoro jednak przyjęliśmy już za zasadę odroczenie decyzji o kierunku studiów do końca trzeciej klasy, skoro więc wspólna podstawa dla wszystkich czterech oddziałów została postanowiona, naukę łaciny należy bezwzględnie z tej wspólnej podstawy usunąć.

Postanowienie to, konieczne ze względu na oddziały: matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny i dla nich korzystne, może wydać się wątpliwej wartości dla oddziałów uprawiających naukę języków starożytnych. Sam fakt jednak, iż szkołę klasyczną uważamy za typ wyjątkowy, przeznaczony dla nielicznej garstki młodzieży, a szkołę humanistyczną z łaciną za typ błędnie pedagogicznie zbudowany, podtrzymywany szlucznie przywilejami, jest wystarczającym motywem, by przy budowie wspólnej podstawy kierować się przede wszystkim potrzebami dwóch typów pozostałych, które powinny stać się panującymi i objąć znaczną większość młodzieży. Gdybyśmy jednak nawet zechcieli spojrzeć na tę kwestję ze stanowiska samych szkół: humanistycznej z łaciną i klasycznej, to i tak wprowadzenie łaciny do klas niższych nasuwać będzie wątpliwości. Pierwszą z nich omówiliśmy już obszernie w poprzednim rozdziale. Jest nią przeładowanie klas niższych materiałem naukowym językowo gramatycznym, co nie tylko nie odpowiada naturalnym popędom i zainteresowaniom dzieci w tym wieku, ale pochłaniając wielką część czasu szkolnego, uniemożliwia należyte rozwinięcie tych działów pracy szkolnej, które opierając się na zainteresowaniach i popędach uczniów znacznie obfitszy plon przynieśćby mogły. Nic też dziwnego,

ze i drugie źródło nasuwających się wątpliwości: dotychczasowe doświadczenie, nie przemawia wcale za tak wczesnem zaczynaniem nauki języków klasycznych. Dotychczasowe gimnazja klasyczne i realne, zaczynające naukę łaciny od pierwszej klasy, nie dawały wcale, nawet w zakresie języków klasycznych, zadowalających wyników, a robione w ostatnich dziesięcioleciach próby nad rozpoczynaniem jej później zdają się wskazywać, że odsunięcie to nie osłabia bynajmniej skutków nauki. Wobec tego zaś upada jedyne zastrzeżenie przeciw usunięciu łaciny z niższego gimnazjum.

Ustaliwszy ten drobny szczegół budowy planu nauczania w szkole średniej, musimy przed przejściem do dalszych szczegółów sformułować przewodnią ideę, na której cała budowa winna się oprzeć. I u nas i w całej Europie dotychczasowe szkoły średnie były źródłem powszechnego niezadowolenia i ostrej krytyki. Na tem jednak kończyła się jednomyślność, a rozpoczynała rozbieżność, gdy tylko chodziło o jasne wskazanie wad szkoły, lub sformułowanie projektów reformy. Pomijając tu działalność wychowawczą szkoły, a ograniczając się do jej pracy dydaktycznej, należy stwierdzić, że cała dyskusja najczęściej obracała się dokoła niekończących się a jałowych sporów o wartość kształcącą filologii klasycznej z jednej, a języków nowożytnych, lub nauk matematyczno-przyrodniczych, z drugiej strony, z zapomnieniem o całokształcie dydaktycznej budowy szkoły i jej wewnętrznej konsekwencji, jak gdyby tajemnica zbawienia leżała w jakimś pojedynczym przedmiocie, a nie w harmonji i celowości całej budowy. To naiwne szukanie słowa zagadki odbija się w tysiącnych głosach, zawierających, obok surowej krytyki, konkretne pomysły naprawy, które najczęściej ograniczają się do wprowadzenia jakiegoś nowego przedmiotu do programu naukowego szkoły. Jedni więc chcą wprowadzić literaturę powszechną, inni higienę, inni prawoznawstwo, inni historję sztuki i t. p. Kryje się w tem naiwna wiara, że niedomagania szkoły średniej polegają na jakimś braku materialnym, na jakiejś luce w jej planie nauczania; wystarczy tylko lukę wypełnić, brakujący zbawczy przedmiot wprowadzić, a wszystko będzie dobrze, a przynajmniej znacznie lepiej. I nieraz wprowadzano ów przedmiot i nic się nie polepszało, a raczej następowało pogorszenie, wywołane jeszcze większem przeładowaniem. I ten fakt jednak nie zdołał zwrócić

uwagi na całokształt dydaktyczny szkoły i na szukanie w nim tego słowa zagadki, którego w pojedynczym przedmiocie znaleźć nie zdołano, nie skłonił do głębszej analizy tego całokształtu. A jeśli mówiło się kiedy o całości, to tylko w formie narzekania, iż szkoła przeciąża młodzież nauką, tak, że aż zagraża to poważnie jej zdrowiu i normalnemu rozwojowi. Na czym jednak to przeciążenie polega, jakie są jego powody, zastanawiano się mało, choć powinna była zwrócić uwagę wyraźna sprzeczność między twierdzeniem o przeciążeniu, a coraz częstszymi skargami, nieraz przez tych samych ludzi głoszonymi, że poziom naukowy szkoły obniża się, że młodzież jest coraz gorzej przygotowana do studjów wyższych, że wymagania szkoły średniej są coraz mniejsze, a nawet, że młodzież coraz mniej pracuje.

Bliższymi prawdy w swym poglądzie na niedomagania szkoły średniej powinnyby być ludzie znający ją najlepiej, t. j. jej nauczyciele. I istotnie ci z pośród nich, którzy oddawali się nauczaniu z zapałem, wkładali weń całą swą usilność i całą duszę, znajdowali się zwykle w rozterce ze szkołą, odczuwali małą owocność swych wysiłków, patrzyli często na swą pracę jako na beznadziejną walkę z warunkami, uniemożliwiającymi im osiągnięcie wyników, do których osiągnięcia czuli się zdolni. Nauczyciele ci upatrywali oczywiście rozmaite powody tego stanu rzeczy, najczęściej jednak i najbardziej skarżono się na zbyt mały wymiar czasu danemu przedmiotowi wyznaczony, uniemożliwiający osiągnięcie jakichkolwiek poważniejszych wyników. Zdawano sobie doskonale sprawę, że ten zbyt mały wymiar czasu zmusza do szkodliwego nieustannego pośpiechu przy nauce, że nie pozwala nad niczem zatrzymać się dłużej, nic pogłębić, nic ugruntować, że zmusza do powierzchowności i powierzchowności uczy, że szkodą nietylko dla wyników nauki w danym przedmiocie, ale dla rozwoju umysłu i charakteru wogóle. Od spostrzeżeń tych krok już tylko był do wejścia na właściwą drogę, t. j. do zastanowienia się, jak należałoby ukształtować całość planu nauczania w szkole średniej, aby pojedynczy nauczyciele, nie będąc zmuszeni do pośpiechu i powierzchowności, mogli osiągać dobre wyniki w nauczaniu swych przedmiotów, z których to wyników wewnętrzna konsekwencja budowy planu składałaby ogólny dobry wynik dydaktyczny szkoły. Niestety kroku tego wogóle nie robiono, a wszystko kończyło się na tem, że nauczyciele posz-

czególnych przedmiotów występowałi z żądaniem powiększenia liczby godzin na ich przedmiot wyznaczonej. Był to naturalny wynik faktu, że typem panującym w szkolnictwie średnim był nauczyciel-specjalista od jednego lub paru przedmiotów, a zbyt mało było ludzi ogarniających całość problemu wychowania i szkoły. Jasnym jest jednak, że takie ciasne stawianie kwestji nie mogło sprowadzić naprawy. Żądanie powiększenia liczby godzin, przeznaczonych na jeden przedmiot, wywoływało protesty innych nauczycieli-specjalistów, lękających się o swój stan posiadania, lub też stawianie podobnych żądań dla innych przedmiotów. Wobec przeładowania planu nauczania, te różne, zwalczające się wzajemnie, żądania pozostawały oczywiście bez skutku, a w każdym razie nie wiodły do niezbędnej rewizji całości. Odzywały się wprawdzie głosy, domagające się tej rewizji i odciążenia planu przez usunięcie zeń pewnych przedmiotów, a ograniczenie innych, tak by w zakresie przedmiotów pozostałych możliwą się stała swobodna, głębsza, gruntowna praca, głosy te jednak nie miały dość siły wobec panującego w szkolnictwie ducha erudycji i płytkiego utylitaryzmu.

Powyższe uwagi zawierają już wyraźną wskazówkę, w jakim kierunku należy szukać ulepszenia szkoły średniej. Parę przykładów jednak uwydatni lepiej zło rujnujące dzisiejszą szkołę średnią i wskaże jaśniej na czym ma polegać reforma. Zaczerpniemy je ze szkolnictwa polskiego, w niem bowiem zło to, zresztą powszechne, występuje szczególnie jaskrawo. Jako pierwszy przykład weźmiemy plan nauczania polskich szkół realnych Galicji, przyczem ograniczymy się do podania ilości godzin, przypadających z różnych przedmiotów na poszczególne klasy szkoły.

PROGRAM NAUKOWY GALICYJSKIEJ SZKOŁY REALNEJ

Klasa	Religia	J. polski	J. niemiecki	J. francuski	Geogr.	Histor.	Matem.	Przyroda	Fizyka	Chemia	Rys. geom.	Rys. odręcz.	Kaligr.	Gimn.
I	2	3	6	—	2	2	3	2	—	—	—	4	2	2
II	2	4	6	—	2	2	3	2	—	—	2	4	—	2
III	2	3	5	4	2	2	3	—	3	—	2	4	—	2
IV	2	3	4	3	2	2	4	—	2	3	2	3	—	2
V	2	4	4	3	1	3	4	2	—	2	3	3	—	2
VI	2	3	3	3	1	2	4	2	4	2	3	2	—	2
VII	2	4	3	3	2	2	5	2	4	—	2	2	—	2

Drugim przykładem niech będzie:

PROGRAM JEDNEJ ZE SZKÓŁ REALNYCH KRÓLESTWA

Klasa	Religia	J. pol- ski	J. nie- miecki	J. fran- cuzki	Histor.	Matem.	Geom. wytr.	Aryt.h. i buch.	Geogr. i kosm.	Przy- roda	Fizyka	Chemia	Higien.	Prop. filozof.	Prawo i ek. p.	Śpiew	Rysun.	Kaligr.	Gimn.	
I	2	5	5	—	2	4	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2
II	2	5	5	—	2	4	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	2	2	1	2
III	2	5	5	4	2	4	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2
IV	2	4	4	4	2	5	—	—	2	3	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2
V	2	3	3	3	2	5	1	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	2	—	1
VI	2	3	3	3	4	4	1	—	2	2	2	3	—	—	—	—	—	1	—	1
VII	2	3	3	3	2	5	1	2	—	2	2	2	—	—	2	—	—	1	—	1
VIII	2	3	3	3	2	3	2	—	2	—	2	2	1	2	2	—	—	1	—	1

Zaznaczyć należy, że plan ten nie jest bynajmniej wyjątkowym, skrajnym. Przeciwnie, jest to plan typowy, powtarzający się z małymi zmianami w większości szkół Królestwa. Istnieją zaś liczne szkoły, zwłaszcza żeńskie, w których zło, widoczne w planach powyższych, występuje jeszcze jaskrawiej. Powyższe przykłady zaczerpnięte zostały ze szkolnictwa realnego. Gimnazja filologiczne (realne) jednak pod względem, o którym chcemy mówić, od szkół realnych zasadniczo się nie różnią.

Dla prawdziwego pedagoga rzut oka na powyższe tabele wystarcza, aby dostrzec, w czym leży główna choroba szkoły średniej, zwłaszcza naszej. Widzimy w nich wielką ilość przeważnie małych liczb, co oznacza, iż szkoła uprawia naukę wielu przedmiotów, z których każdy jest wyposażony małą ilością godzin. Naturalnem więc jest, że wszyscy nauczyciele skarżą się, iż w czasie na ich przedmiot przeznaczonym nie mogą osiągnąć poważniejszych wyników. Już w planie galicyjskiej szkoły realnej zjawisko to występuje bardzo wybitnie, zwłaszcza w klasach wyższych. Jeśli spojrzymy np. na program klasy szóstej, spostrzeżemy, że obejmuje on trzynaście różnych przedmiotów. Jeśli pominiemy zajęcia o charakterze więcej praktycznym: rysunki odręczne i gimnastykę, to pozostanie jedenaście zwyczajnych, „umysłowych“ przedmiotów nauki. Tych przedmiotów musi się uczeń uczyć jednocześnie, t. j. w tym

samym roku, w tym samym tygodniu, a częściowo i w ciągu tego samego dnia. I to jest główna wada szkoły średniej, wada może i na pewno nie jedyna, ale tak wielka, że przy niej nikną wszelkie wady inne. Od nikogo nie można żądać, aby robiąc tak wiele różnorodnych rzeczy naraz, będąc zmuszonym co chwilę przeskakiwać z przedmiotu na przedmiot, robił je dobrze, gruntownie, aby był zdolny ujmować swą pracę głębiej, aby potrafił dla tak rozstrzelonej pracy wzbudzić w sobie żywsze zainteresowanie. A jeśli nie można tego żądać od pracy dorosłego człowieka, cóż dopiero mówić o takim żądaniu od dziecka, lub od dorastającego młodzieńca, nie wyrobionego jeszcze życiowo, nie mającego dostatecznie rozwiniętej woli. Jeśli takie ukształtowanie pracy dorosłego człowieka zaszkodziłoby musiało jej jakości i wynikom, to jakież szkody musi ono przynieść tam, gdzie praca ma na celu kształtowanie umysłowości i charakteru wychowanka. Uniemożliwiając takim rozstrzeleciem wszelką gruntowność, wszelkie wgłębienie się w jakiś problem, nietylko nie możemy osiągnąć dobrych wyników w zakresie opanowania jakiegokolwiek przedmiotu, ale przedewszystkiem nie wyrabiamy i nie pogłębiamy umysłów i nie wychowujemy charakterów, a raczej wypaczamy i jedne i drugie. A że tego rodzaju kalejdoskopowe nauczanie nie może sprzyjać i rozbudzaniu szczególnych zainteresowań, jasnym się staje, do jakiego stopnia taka szkoła marnować musi choćby najlepszy materiał młodzieży. Jej to produktem są właśnie te zastępy pseudointeligencji, niewychowane, nierozwinięte i nierozbudzone umysłowo, które zalewają nasze życie narodowe.

Dotąd ujmowaliśmy sprawę z punktu widzenia ilości równocześnie uczonych przedmiotów. Wnioski nasze doznają potwierdzenia, gdy zwrócimy uwagę na ilości godzin pracy, przypadających na pojedynczy przedmiot. W tejże szóstej klasie szkoły realnej galicyjskiej widzimy tylko dwa przedmioty wyposażone czterema lekcjami na tydzień, wszystkie inne mają ich mniej, mianowicie (pomijając rysunki i gimnastykę) cztery mają po trzy, a pięć po dwie lub nawet po jednej lekcji tygodniowo. Wiedząc jaki zakres materiału jest przeznaczony z każdego przedmiotu na każdą klasę szkoły średniej, łatwo możemy sobie wyobrazić, jak wyglądać musi nauka dowolnego przedmiotu w jednej, dwóch, lub nawet trzech godzinach tygodniowo. Nie może tu starczyć czasu na jakąś lekturę źródłową, ani na

zajęcia i ćwiczenia praktyczne ucznia, niema mowy o stosowaniu naprawdę metody samodzielnej pracy, nie można niczego wszechstronnie oświetlić, nad niczem nie można zatrzymać się dłużej, nic ugruntować, w nic wniknąć głębiej. Nauczyciel w tych warunkach skazany jest na branie rzeczy po wierzchu, na nieustanny pośpiech, a przedewszystkiem na stosowanie wyłącznie lub przeważnie najgorszych, ale najpośpieszniejszych metod werbalnych. Że zaś współczesna pedagogia metodę nauczania uważa za rzecz najważniejszą, bo ona tylko, a nie ilość wiadomości nabytych, rozstrzyga o rozwoju umysłowym uczniów, przeto jasnym się staje, że szkoła, o jakiej mowa, stoi w sprzeczności z powszechnie przyjętymi zasadami dydaktyki i że musi osiągać tylko ujemne wyniki, jakie scharakteryzowaliśmy powyżej.

Jeszcze jaskrawiej, wprost rozpaczliwie, występuje zło powyższe w drugim z przytoczonych planów. Klasa ósma np. zawiera tu, prócz rysunków i gimnastyki, aż trzynaście przedmiotów. Liczba tygodniowych godzin w żadnym z nich nie przekracza trzech. W dodatku tylko cztery przedmioty mają po trzy lekcje tygodniowo, dziewięć z nich ma tylko po dwie, a nawet jedną. Przerażenie wprost chwytą, gdy sobie uprzytomnimy całą potworność podobnej koncepcji pedagogicznej, gdy uświadomimy sobie z jednej strony martyrologję młodzieży w takiej szkole, z drugiej zaś to nieuniknione marnowanie przez nią naszego bogatego materiału ludzkiego. W tem rozproszkowaniu czasu, myśli i pracy ucznia wprost na atomy, w tym oszałamiającym kinematografie, w jaki przerodziła się ta szkoła, niema czasu na myśl głębszą, ni gruntowniejszą pracę. Tu może się gnieździć tylko płytka erudycja, wyrabiać jedynie popęd do powierzchowności i blagi. Tylko bardzo wybitne indywidualności, silne wrodzone zdolności i zamiłowania, mogą wyjść obronną ręką z tego młyna szkolnego, który zresztą kruszy nieubłagane wszelkie zadatki uzdolnień, zainteresowań, charakterów, zdolne może do najpiękniejszego rozwoju, ale wymagające troskliwego starania i spokoju.

Spojrząwszy na szkołę pod tym kątem, zrozumiemy źródło powszechnych narzekań na przeciążenie młodzieży, a zarazem przeciążenia tego istotę. Nie leży ono w pięciu czy sześciu godzinach dziennej pracy, bo uczeń zdrowy może bez szkody dla siebie tyle godzin dziennie pracować, byle oczywi-

ście odzywał się dobrze, miał dość ruchu i prowadził wogóle higieniczne życie. Źródłem jego jest to rozdrobnienie i rozstrzelanie programu naukowego, o którym mówiliśmy powyżej. Gdyby szkoła uczyła mniejszej ilości przedmiotów, a na każdy z nich poświęcała większą ilość czasu, przeciążenia nie byłoby. Wtedy bowiem nauczyciel, nie zmuszony do pośpiechu, przerabiałby ten sam materiał naukowy w powolniejszym tempie, starałby się, aby uczniowie sami dochodzili do spostrzeżeń, wniosków, praw, uogólnień, a przy takiej nauce młodzież uczyłaby się przeważnej części przedmiotu na samych lekcjach i nie potrzebowałaby zamęczać się pracą domową. Przy większej ilości lekcji na każdy przedmiot przeznaczonej nauczyciel mógłby naukę uczynić wogóle gruntowniejszą, powiązać różne szczegóły wszelkimi możliwymi skojarzeniami, wprowadzić większą ilość przykładów i zastosowań, przerabiać szeregi ćwiczeń i zadań, wobec czego istotnie lwią część zdobywania i ugruntowywania wiedzy przypadłaby na lekcje szkolne, a niewiele pozostałoby na pracę domową. W takich jednak szkołach, jak te, których przykłady przytoczyliśmy, główna, a przynajmniej znaczna, część istotnego zdobywania wiedzy przypada na czas pozalekcyjny. Nauczyciel rozporządza w stosunku do przepisanej materjału tak niewielkim wymiarem czasu, iż o stosowaniu metody samodzielnej pracy uczniów w jakimś szerszym zakresie nie może i marzyć. Musi on stosować w znacznej mierze metodę wykładu (lub nawet zadawania z książki), zmuszony do pośpiechu nie może zatrzymywać się dla należytego i wszechstronnego skojarzania nowych faktów z dawnymi, nie może dawać dość przykładów, ni przerabiać większej liczby ćwiczeń. W tych warunkach uczeń nie może oczywiście wiele nauczyć się na samej lekcji, a już o ugruntowaniu w czasie niej podanego materjału niema mowy. Dobrze jeszcze jeśli uczeń podawany mu przez nauczyciela materjał wystarczająco w czasie lekcji zrozumie, bo wtedy tylko proces „uczenia się“, t. j. pamięciowego opanowania materjału, przypada w całości, albo prawie w całości, na pracę domową. Często jednak zdarza się, że uczeń „wykładu“ nauczyciela nie może zrozumieć. Wtedy musi w domu ślęczeć nad książką lub niedokładnymi notatkami, aby mozolną i długą pracą trudności zrozumienia pokonać. W każdym razie środek ciężkości nauki przenosi się na pracę domową. Jeśli zważymy, że w szkole

o takim rozproszkowanym planie nauczania na każdy dzień przypada po pięć różnych lekcji i że uczeń, prócz udziału w nich, musi, nieraz z wielkim mozółem, przygotować się do pięciu lekcji, mających się odbyć w dniu następnym, zrozumiemy dlaczego pięć godzin pracy szkolnej przedłuża się ciężką pracą domową o cały szereg godzin dalszych, a więc już poza normę ze stanowiska higieny dopuszczalną, dlaczego uczniowie nieraz do późna w nocy ślęczą nad książką, jednym słowem zrozumiemy przyczyny przeciążenia, które istnieje rzeczywiście, ale wypływa nie z ilości dziennych lekcji, lecz z rozdrobnienia planu nauczania.

Rozdrobnienie to w pewien szczególny sposób powiększa jeszcze przeciążenie umysłowe młodzieży. Znanem jest psychologiczne zjawisko, występujące przy zmianie przedmiotu pracy umysłowej. Wiadomo jak zwykle trudno jest, porzuciwszy jedną sferę myśli, wmyślić się w sferę inną na tyle, aby się w niej swobodnie poruszać i myśleć. Każdy wie, jak nieraz długo i z mozółem trzeba się intelektualnie i uczuciowo „nastawiać“, aby stać się zdolnym do pracy w tym nowym przedmiocie. To nastawianie się jest poważnym, nieraz bardzo wielkim wysiłkiem. Uprzypomnijmy sobie teraz ucznia, który uczy się trzynastu różnych przedmiotów, który więc, odbywszy w godzinach przedpołudniowych pięć różnych lekcji, ma się popołudniu przygotować do pięciu na dzień następny. Przypuśćmy, że wśród tych przedmiotów są np. dwa te same, które miał już rano. W każdym razie trzy będą odmienne, tak, że w ciągu dnia uczeń nasz będzie zmuszony pracować nad ośmiu różnymi przedmiotami naukowymi. Bezsensowność takiego urządzenia i wymagania już scharakteryzowaliśmy dostatecznie powyżej. Tutaj zaznaczymy tylko, że w ciągu tego dnia uczeń będzie się musiał ośm razy nastawiać do pracy nad innym przedmiotem i że to nastawianie się przyczyni się poważnie do powiększenia wysiłku umysłowego. A jeśli zaznaczymy jeszcze raz, że przy ośmiu różnych przedmiotach pracy umysłowej w ciągu jednego dnia o jakimkolwiek poważniejszym zainteresowaniu nie może być mowy, spostrzeżemy, że pracy ucznia ubywa czynnik najbardziej ją ułatwiający: zainteresowanie i płynąca zeń uwaga mimowolna, a ważną rolę musi odgrywać uwaga dobrowolna, wymagająca wielkiego wysiłku i wywołująca największe wyczerpanie. Te dwa czynniki psychologi-

czne dopełniają miary przeciążenia umysłowego naszych uczniów

Z tych wszystkich krytycznych uwag wynika niezbicie, że osiągnięcie przez szkołę średnią jej celów, a nawet jakiegokolwiek jej ulepszenie, nie będzie bezwzględnie możliwe bez takiego przekształcenia planu, by ilość przedmiotów naukowych, równocześnie (t. j. w tej samej klasie) uczonych, była w każdej klasie (a szczególnie w potwornie przedładowanych klasach wyższych) znacznie mniejsza niż obecnie i by wskutek tego można było poszczególnie przedmioty wyposażać większą ilością godzin, nie zwiększając oczywiście zasadniczo ich zakresu. Zasadę powyższą musimy uznać za postulat bezsporny. Bez niej niema żadnej reformy. Można się spierać o różne szczegóły, o zastąpienie jednego przedmiotu innym, o rozszerzenie jednego, ograniczenie innego, o ich wzajemne ustosunkowanie, o przesunięcie pewnego materiału z jednej klasy do drugiej, o zmianę metody nauczania i t. p., wszystko to są jednak rzeczy drugorzędne, które mogą mieć jakiegokolwiek znaczenie dopiero po spełnieniu wypowiedzianego powyżej postulatu. Bez jego spełnienia żadne zmiany nie zdolają ulepszyć szkoły, nie będą miały wprost poważniejszego znaczenia, bo przy dzisiejszym nieuniknionym pośpiechu, powierzchnowości i rozproszeniu umysłowym, zabijającym wszelkie głębsze zainteresowania, żaden przedmiot, choćby najlepiej dobrany, najlepiej do innych ustosunkowany i z nimi skojarzony, istotnego wpływu wywierać nie może. Dopiero gdy postulat nasz zostanie w programie naukowym szkoły urzeczywistniony, wtedy skupienie umysłów uczniów na mniejszej liczbie przedmiotów naukowych, swobodne tempo nauki, gruntowne i głębsze jej traktowanie, umożliwi poszczególnym przedmiotom wywieranie istotnego wpływu na rozwój umysłów i charakterów. I wtedy dopiero warto będzie zastanawiać się nad kwestjami szczegółowymi, jak dobór, rozmieszczenie, wyposażenie, ustosunkowanie i skojarzenie przedmiotów naukowych, bo wtedy dopiero, dzięki spełnieniu owego postulatu, poszczególne przedmioty zyskają znaczenie wychowawcze, wtedy więc przez odpowiednie rozwiązanie owych szczegółowych kwestyj będzie można wartość szkoły dalej podnosić.

Spełnienie naszego postulatu wymaga bezsprzecznie pewnych ofiar. Przeciążenia ilością przedmiotów nie da się usunąć bez poświęcenia pewnych z nich, względnie pewnych ich działów. Niewątpliwie wywoła to protesty, przede wszystkim specjalistów od tych przedmiotów, a może i ogółu, nie umiejącego patrzeć głębiej na zadania szkoły i oceniać dróg, które do spełnienia tych zadań wiodą, lecz sądzącego według innych kryteriów, najczęściej zaczerpniętych z dziedziny płytkiego utilitaryzmu. Co więcej, na obronę każdego przedmiotu da się przytoczyć cały szereg silnych argumentów, wykazujących jego znaczenie praktyczne, rolę w całości kształcenia kultury, doniosłość wychowawczą. Argumenty te będą niewątpliwie słuszne, postulat nasz jednak góruje tak dalece nad wszystkimi innymi czynnikami, mogącymi wchodzić w rachubę, że wszystko musi być dla jego spełnienia poświęcone. Bez poświęcenia pewnych rzeczy, ważnych samych w sobie, spełnienia postulatu osiągnąć się nie da, a bez jego spełnienia szkoła będzie bezwartościową, choćby najcenniejsze przedmioty swym programem obejmowała. Przeciwnie, gdy postulat będzie spełniony, to choćby w planie szkoły brakło tego lub owego przedmiotu, jest to rzecz już drugorzędного znaczenia, mając bowiem możliwość skupiania umysłów młodzieży, traktowania nauki gruntownie, stosowania należytych metod, zdołamy przy dowolnym w dość szerokich granicach doborze przedmiotów osiągnąć główne cele szkoły: wyrobienie umysłów i charakterów.

Zwrócić należy na koniec uwagę, iż postulat nasz pozostaje w najściślejszym związku z postawioną przez nas na czele zasadą „podstawy wychowawczej“, że wypływa z tego samego co ona źródła. Przeświadczenie o nieodzowności zerwania z rozdrobnieniem planu nauczania, rozpraszaniem czasu, myśli i pracy ucznia, z niezdrowym pośpiechem, płynącą zeń powierzchownością i złem traktowaniem metodycznym, o konieczności większego skupienia, większej gruntowności pracy szkolnej i zastąpienia metod werbalnych metodą bardziej samodzielnej pracy ucznia, wywołało nasz postulat ograniczenia ilości równocześnie uczonych przedmiotów, a za to poświęcenia każdemu z nich większego wymiaru czasu. Tyle materiału naukowego jednak przekazała dzisiejszej szkole tradycja, czynnik w szkolnictwie bardzo potężny, tyle nauk, a w każdej z nich tyle różnych działów i szczegółów, narzuca szkole rozwój

współczesnej nauki i współczesnego życia, że, mimo wszelkich usiłowań urzeczywistnienia naszego postulatu, nie zdołamy na pewno uprościć na tyle planu nauczania, by, przy zupełnym równouprawnieniu wszystkich nim objętych przedmiotów, każdy przedmiot dawał możność dobrego rozwinięcia metody samodzielnej pracy ucznia, oraz takiej gruntowności traktowania i takiego pogłębienia, jakie w szkole średniej są możliwe, a zarazem potrzebne do osiągnięcia pełnego rozwoju umysłowego młodzieży i rozbudzenia w jej ogóle głębszych zainteresowań umysłowych. By brakowi temu zaradzić, uznaliśmy za konieczne z pośród wszystkich przedmiotów, objętych planem szkoły, wybrać pewną ich grupę, uposażyć ją nieco lepiej od innych w czas i metody, by mogła stać się głównym warsztatem głębszego rozwoju umysłowego młodzieży, rozbudzać w niej głębsze zainteresowania i nadawać jej umysłowości pewien określony kierunek; jednym słowem uznaliśmy za konieczne stworzenie w każdej szkole wyraźnej „podstawy wychowawczej“. Uwagi powyższe pokazują, że nasz postulat uproszczenia planu nauczania szkoły średniej jest właściwie ideą pierwotną, z której dalszego rozwinięcia wypływa dopiero zasada „podstawy wychowawczej“ szkoły. Do wysunięcia tej zasady na czoło spowodowały nas jedynie rozważania nad ewolucją historyczną szkoły średniej.

Musimy zastanowić się z kolei nad pytaniem, w jaki sposób można urzeczywistnić nasz postulat uproszczenia planu nauczania, t. j. zmniejszenia ilości równocześnie uczonych przedmiotów. Z środków wiodących do tego celu najważniejszym i nie dającym się uniknąć, jest całkowite usunięcie z planu szkoły średniej pewnej liczby przedmiotów, dotąd w niej uprawianych. Zaznaczyliśmy już, że jest to środek bardzo niełatwy do zastosowania, chęć usunięcia bowiem jakiegokolwiek przedmiotu wywoła gorące protesty, a nawet walkę obronną, wykazaliśmy jednak zarazem, że wobec olbrzymiej korzyści, jaką przyniesie uproszczenie i większe skoncentrowanie planu, wszelkie szkody, wynikłe z usunięcia najcenniejszego nawet przedmiotu, są rzeczą drugorzędną. Pozostaje więc tylko pytanie, które przedmioty z najmniejszą szkodą można wyeliminować.

Pytanie to zostało już częściowo rozstrzygnięte przez ustalenie ogólnych ram organizacji naszego szkolnictwa średniego. Organizacja ta ustanawia dwa silne typy szkoły średniej: matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny i przewidyje, że obejmą one znaczną większość młodzieży. Ponieważ oba te typy nie zawierają nauki języka łacińskiego, przeto tem samem dla większości młodzieży odpadnie nauka tego języka, co będzie pierwszym uproszczeniem programu. W tym wypadku wielka i decydująca korzyść, jaką to uproszczenie przyniesie, nie będzie nawet w części zrównoważona szkodą, wynikłą z ubytku łaciny w planie, z rozważań bowiem poprzedniego rozdziału wynika, że łacina bez greki jest słabą podstawą wychowawczą, a oparty na niej typ szkoły, dzisiejsze gimnazjum filologiczne, nie zasługuje na konserwowanie, owszem winno ulec znacznej liczebnej redukcji.

Dalsze uproszczenie zostało również wskazane w rozdziale poprzednim. Polega ono na ograniczeniu nauki języków obcych nowożytnych do jednego, podczas gdy z reguły uczono w naszych szkołach dwóch języków. Myśl ta spotka się oczywiście ze szczególnie silną krytyką, gdyż idzie wbrew płytkiemu utylitaryzmowi, przeważającemu w poglądach na szkołę, a przedewszystkiem wbrew poliglotty-cznym przesądom, którym hołdowały i jeszcze hołdują nasze warstwy inteligentne. Z tego powodu niezbędne jest bliższe omówienie sprawy.

Omówić ją należałoby przedewszystkiem z jedynie dopuszczalnego stanowiska: czysto pedagogicznego, możemy jednak zaniechać tego z uwagi, iż tę stronę problemu rozważyliśmy wyczerpująco w rozdziale poprzednim, przy omawianiu pomysłu szkoły opartej na językach nowożytnych, jako podstawie wychowawczej, oraz szkoły humanistycznej bez łaciny wogóle. Tu powtórzymy tylko krótko, iż nauka dwóch języków obcych pochłonąć musi tyle czasu, że wszystkie inne przedmioty naukowe szkoły zostaną zredukowane do nader skąpego jego wymiaru i stąd w ich nauczaniu wystąpi cała ta powierzchowność, pośpiech, werbalizm i wogóle wszystkie te wady, na które świeżo wskazywaliśmy z takim naciskiem, jako na główne zło szkoły. A wzamian za to największe zło dają języki nowożytne szkole bardzo niewiele. Jako szkoła myślenia nie mogą się one równać z językami starożytnymi wobec braku

tej prostoty, jasności i logiczności, jaką posiada zwłaszcza łacina i wobec faktu, że nie uczy się ich już obecnie metodą filologiczną, lecz intuicyjną, bezpośrednią. Skoro zaś lwia część czasu, przeznaczanego w szkole średniej na języki obce, pochłania owo mało rozwijające zdobywanie i opanowywanie techniki językowej, zaledwie bowiem w paru najwyższych klasach może być mowa o literaturze, widzimy stąd, że w ogromnej swej większości nauka ta, kosztem wielkiej straty czasu i zrujnowania całokształtu dydaktycznego szkoły, daje uczniowi nie rozwój umysłowy, nie pogłębienie, nie przyrost sił, nie rozbudzenie uczuć i idei, lecz pewien praktyczny środek pomocniczy, którego wartość później omówimy, a który nie może ani w małej części zrównoważyć tamtych strat, dotyczących samych najistotniejszych zadań wychowania i szkoły. I ta doza lektury literackiej, którą w zakresie języków obcych uczniom klas najwyższych dać możemy, nie zdoła tych strat wynagrodzić. Literatury nowożytne są wytworem zawilego nowożytnego życia i skomplikowanej nowożytnej umysłowości, poznawanie ich więc wymaga pewnego pogłębienia umysłowego, oraz pewnej orientacji w złożonych objawach umysłowości i życia. To wszystko mogłaby dać uczniowi tylko gruntowniejsza nauka przedmiotów historyczno-społecznych i matematyczno-przyrodniczych, ponieważ jednak nauka dwóch języków obcych uniemożliwia tę gruntowność, przeto tem samem osłabia ona jedyne korzyści, jakie szkole przynieść może, bo czyni uczenia umysłowo nieprzygotowanym do poważniejszego traktowania zjawisk literatury.

Skoro względy natury pedagogicznej nietylko nie przeciwstawiają się usunięciu ze szkoły drugiego języka obcego, ale nawet wprost je nakazują, żadne motywy innego rodzaju nie mogą być dość silne, by jego pozostawienie wymusić. I te inne motywy jednak nie są bynajmniej tak silne i kategoryczne, za jakie się je zwykle uważa. Twierdzi się np. zwykle, że dla ucznia, kończącego szkołę średnią i wstępującego do wyższej, znajomość dwóch przynajmniej języków obcych jest konieczna, by mógł przy studjach i dalszej pracy korzystać z dwóch przynajmniej literatur fachowych obcych. W twierdzeniu tem jest niewątpliwie bardzo wiele przesady. Niema wątpliwości, że znajomość drugiego języka jest przyjemna i wogóle pożyteczna, można jednak bardzo mocno kwestionować

istotny stopień tego pożytku dla ogółu uczniów, opuszczających szkołę średnią, a stanowczo zaprzeczyć konieczności. Przed człowiekiem, znającym, prócz ojczystego, jeden z wielkich języków światowych (angielski, francuski lub niemiecki), stoi otworem niezmiernie bogata literatura naukowa w zakresie jakiegokolwiek przedmiotu. Gdy się jeszcze zważy, że każdy z wymienionych narodów, oprócz własnej produkcji naukowej, przyswaja swemu językowi i cudzą, przez tłumaczenie wszystkich ważniejszych dzieł obcych, przyjść się musi do przekonania, że przy pomocy jednego tylko języka obcego można swe wykształcenie fachowe doprowadzić bardzo daleko i głęboko. I na pewno między uczniami, kończącymi szkoły średnie, niezmiernie mały, wprost znikający, jest procent takich, którzy swe prace naukowe posuną tak głęboko, że literatura naukowa w języku ojczystym i jednym obcym im nie wystarcza, lecz będą istotnie zmuszeni w pracach swych i studjach posługiwać się jeszcze innymi językami i literaturami. Dla takich wyjątków nie opłaca się zmuszać wszystkich uczniów szkoły średniej do uczenia się dwóch języków i uniemożliwiać w ten sposób szkole spełnienie jej głównego zadania: rozwijania i pogłębiania umysłów, budzenia samodzielności i zainteresowań u całego ogółu młodzieży.

Dodać należy, że zachodzi niesłychana nieproporcjonalność między tem, co nauka dwóch języków daje uczniom, a co oni przez nią tracą. Znaną jest rzeczą, że szkoła masowa jest wogóle bardzo nieodpowiedniem miejscem do nauki języków nowożytnych, że mimo długich lat pracy uczniowie wychodzą z niej nietylko nie władając językami, ale nawet umiając ich bardzo niewiele. Wiadomo zaś jest również, że gdy studentowi szkoły wyższej, lub wogóle inteligentnemu dorosłemu człowiekowi, potrzebną się staje znajomość jakiegoś obcego języka, wtedy bez żadnego trudu, w chwilach odpoczynku, nieraz wprost z przyjemnością, nauczy się on w kilka tygodni, a najwyżej miesięcy, tyle, że może w tym języku czytywać swobodnie swe fachowe dzieła, do czego często lata nauki szkolnej nie zdołają doprowadzić. Równie łatwo i prędko, bez uczucia pracy lub wysiłku, rozszerza się tę umiejętność na lekturę dowolnej treści wogóle, a po takim przygotowaniu krótki pobyt zagranicą robi więcej dla władania językiem, niż długie lata nauki szkolnej. Widzimy stąd, że te wielkie korzyści, które rzekomo

daje nauka drugiego języka obcego w szkole średniej, są właściwie fikcyjne, bo sprowadzają się do zaoszczędzenia nielicznym jednostkom kilku tygodni, czy miesięcy, pracy w wieku dojrzałszym, i to pracy lekkiej, ubocznej, wykonywanej mimochodem, obok zajęć właściwych. Dla tego to znikomego rezultatu wtłaczamy w ciasne ramy programu naukowego drugi język obcy, a obcinamy czas przeznaczony na inne przedmioty, nie będące, jak on, narzędziem tylko, lecz zawierające treść ważną i głęboką i mogące przynieść istotny rozwój umysłowy młodzieży. Wprowadzając w ten sposób do nauki tych przedmiotów niezdrowy pośpiech, powierzchowność i werbalizm, uniemożliwiamy szkole rozwijanie umysłów, wyrabianie samodzielności, budzenie głębszych zainteresowań i tak marnujemy najlepsze lata, przeznaczone na urabianie i rozwój młodzieży, niepomni, że nawet najdoskonalsze władanie wszystkimi językami świata nie zdoła wynagrodzić zmarnowania, lub choćby tylko niepełnego wyzyskania możliwości rozwojowych, w młodzieży leżących.

Innym motywem, przytaczanym zwykle na obronę nauki drugiego języka obcego w szkole średniej, jest potrzeba otwarcia naszej kulturze większej ilości dopływów z zewnątrz, a przede wszystkim ustrzeżenia się przed jednostronną zależnością od jednej tylko kultury obcej. I ten argument jednak jest w dużym stopniu tylko pięknie brzmiącym, ale pustym frazesem. Jeśli ma wyrażać obawę przed niebezpieczeństwem w istocie swej politycznym: przed wynaradawiającym wpływem obcego języka i cywilizacji, to przeczą mu fakta wskazujące, że narody poddane najbardziej jednostronnemu wpływowi obcej kultury, jak np. Czesi, a nawet Irlandczycy, którzy zatracili swój język, okazują najżywsze poczucie odrębności narodowej i najbardziej nieprzejednane stanowisko wobec swych wrogów. A jeśli z tej strony nie zagraża niebezpieczeństwo nawet narodom będącym w niewoli, to wprost nie może być mowy o narodzie posiadającym własne państwo i mającym w swem ręku wszelkie środki do budzenia narodowego ducha i poczucia odrębności narodowej. Siła poczucia narodowego nie zależy zupełnie od tego, z ilu źródeł naród czerpie kulturę, lecz od jego wewnętrznej tężyzny, od tkwiących w nim sił twórczych, które każdego pierwiastek zaczerpnięty od obcych mogą swoiście przetworzyć i uczynić składnikiem siły i odrębności narodo-

wej: Niebezpieczeństwo wynarodowienia, zatracenia cech i poczucia odrębności, płynie tylko z wewnętrznej niemocy narodu. Jedynym przeciw niemu ratunkiem jest budzenie w narodzie sił, wszczepianie weń mocy twórczej. Jest to w wysokim stopniu zadaniem szkolnictwa średniego, które ma kształtować duszę warstwy inteligentnej. Żeby ono spełniło to zadanie, musi program szkoły średniej dopuszczać jak największe skoncentrowanie, pogłębienie i gruntowność nauki, bo one tylko mogą budzić w młodzieży siły twórcze. A że nauka dwóch języków obcych powoduje rozdrobnienie programu naukowego, powierzchowność i niesamodzielność pracy, a więc wszczepia w dusze zarodki niemocy, wynika stąd, że i omawiany motyw przemawia raczej, i to silnie, przeciw wielojęzyczności szkoły.

Ale jeśli, pomijając już kwestję wynarodowienia, zastanowimy się nad samem niebezpieczeństwem jednostronnej zależności naszej kultury od jednej tylko kultury obcej, zależności wywołanej nauką jednego tylko języka obcego w szkole średniej, spostrzeżemy, że i to niebezpieczeństwo jest w wysokim stopniu fikcyjne. Jakość i kierunek kultury zależą od tych, którzy ją budują. A buduje kulturę narodu nie ogół inteligencji, lecz tylko pewna jej część, złożona z jednostek mniej lub więcej twórczych, czy to twórczością zupełnie samodzielną, czy też tą, także bardzo cenną, która czerpie z gotowych wzorów, wybiera, próbuje, dostosowuje, przekształca je i wciela w życie swego narodu. Myślą i pracą tej części inteligencji powstaje kultura narodu, a składają się na nią zarówno pierwiastki czysto rodzime, jak zapożyczone od obcych i w mniejszym lub większym stopniu swoiście przetworzone. Reszta inteligencji i reszta narodu przyjmuje ten pokarm gotowy i tylko z nim razem wchłania obce pierwiastki kulturalne. Czy więc kultura nasza będzie jednostronnie zawisała od jakiejś obcej, zależy od tego, czy owa twórcza część inteligencji zechce uzależnić się wyłącznie od owej obcej kultury, czy też nie. Otóż niesłychanie nieprawdopodobnym jest przypuszczenie, by ta część inteligencji, złożona z najpracowitszych, najzdolniejszych, najgorętszych, najruchliwszych i najgłębszych jednostek, poprzestała przy swej pracy na posługiwaniu się jednym tylko językiem obcym, przyswojonym sobie w szkole. Poprzestanie na nim prawdopodobnie reszta inteligencji, jej większość, ona jednak, nie wnosząc wogóle nic do kultury, nie wniesie do niej wskutek

tęgo i żadnej jednostronności, zwłaszcza, że czytuje w językach obcych przeważnie i co najwyżej tylko powieści. Nie ulega zaś kwestji i obserwacja to w zupełności potwierdza, że z ludzi bardziej samodzielnych i twórczych każdy w miarę pogłębiania swych studjów i pracy będzie odczuwał potrzebę posługiwania się innemi jeszcze literaturami i językami i że będzie sobie, odpowiednio do swych potrzeb, przyswajał jeden lub drugi język, w tym stopniu, w jakim mu będzie potrzebny. A mówiliśmy już, że dzieje się to kosztem minimalnego wysiłku i minimalnej straty czasu, w sposób nie kolidujący bynajmniej z właściwą pracą zawodową. W ten sposób owa twórcza część inteligencji, mimo ograniczenia nauki szkolnej do jednego tylko języka obcego, będzie na pewno czerpała wpływy kulturalne nie z jednego tylko źródła, lecz z rozmaitych kultur obcych i wszystkie te różnorodne obce pierwiastki, odpowiednio przetworzone, wejdą, obok zupełnie samodzielnej, rodzimej twórczości w skład kultury narodu, która rozprzestrzeni się na jego całość. Widzimy więc, że obawy, by ograniczenie się do jednego języka obcego w szkole średniej nie spowodowało jednostronnej zależności naszej kultury, są płonne. Co więcej, skoro, jak to wielokrotnie już zaznaczyliśmy, to ograniczenie się pozwoli bardziej skoncentrować, pogłębić i uczynić samodzielniejszą pracę ucznia, a więc rozwinąć silniej w ogóle młodzieży samodzielność i pierwiastki twórcze, wynika stąd, że nie tylko nie uzależni nas ono od żadnej kultury obcej, lecz pomoże nam do rozwinięcia własnej indywidualności narodowej, czy to przez budowanie zupełnie samodzielne, czy przez głębsze i bardziej swoiste przetwarzanie wzorów obcych.

Zaznaczyć nakoniec należy, że mimo przeprowadzenia zasady o jednym tylko języku obcym może szkolnictwo średnie zapewnić społeczeństwu pod względem znajomości języków dostateczną różnorodność. A więc w miejscowościach, mających więcej szkół średnich, może pewna ich ilość uczyć jednego, reszta innego języka, przyczem każda uczy jednak tylko jednego. W ten sam sposób, zwłaszcza w większych miejscowościach, możnaby przeprowadzić naukę trzech głównych języków światowych. Uczniowie, względnie ich rodzice, przez wybór szkoły wybieraliby zarazem język, którego ich dziecko ma się uczyć. Możliwość także w tym samym zakładzie uprawiać naukę dwóch języków obcych, ale równocze-

śnie w tych samych godzinach. W ten sposób każdy uczeń musiałby zrobić wybór między niemi i część uczniów szkoły opuszczałaby ją władając jednym, reszta innym językiem. Możliweby na koniec w szkole, obok obowiązkowej nauki jednego tylko języka, dopuścić nadobowiązkową naukę drugiego; przy tem urzędzeniu należałoby pilnować, by na drugi język zapisywali się tylko uczniowie dobrzy i zdolni, którzy bez trudu, bez szkody dla swego zdrowia i dla gruntowności nauki innych obowiązkowych przedmiotów, tę dodatkową pracę podjąć mogą. Przy pomocy tych wszystkich środków znajomość języków będzie w społeczeństwie dostatecznie różnorodna i kontakt z różnorodnymi kulturami obcymi ułatwiony. A nie stanie się to kosztem najważniejszych zadań szkoły, do których zaprzeczenia nauka dwóch języków musi doprowadzić.

Pozostaje omówić ostatni zdaje się ze spotkanych zarzutów, iż stosunki handlowe zagranicą wymagają koniecznie znajomości języków obcych. Motyw ten istotnie był bodaj głównym czynnikiem powstania wielojęzyczności szkół średnich. Impuls wyszedł z Niemiec, których potężnie rozwijający się przemysł zaczął stosunkowo późno konkurować o światowe pozaeuropejskie rynki zbytu. W tem dążeniu napotkał przemysł niemiecki potężną przeszkodę, jaką stanowiło opanowanie wszystkich krajów kuli ziemskiej kolonizacją obcą, językami obcymi, przeważnie francuskim i angielskim, handlem i przemysłem obcym. Tu język niemiecki nie był żadnem narzędziem, był zupełnie bezużyteczny. Chcąc więc towar niemiecki w konkurencyjnej walce z angielskim i francuskim handlem przeprzeć, trzeba było posługiwać się temi dwoma językami, które panowały nad całym światowym ruchem. Stąd wprowadzenie nauki tych dwóch przedewszystkiem, a obok tego i innych języków, do szkolnictwa niemieckiego, a w szczególności do szkoły średniej. Przykład Niemiec i ich z każdym rokiem niebezpieczniejsza konkurencja, sprowadziły na tę samą drogę ich rywali, których szkolnictwo dotąd broniło się przed poliglotyzmem. Jaki ujemny wpływ musiała ta ewolucja wywrzeć na wewnętrzną wartość szkolnictwa, wykazaliśmy już powyżej dość jasno. Szkody te były jedynie wynagrodzone faktem, iż znajomość języków obcych dawała pewną broń w walce o rynki zbytu.

Przenoszenie wielojęzyczności szkoły na nasz polski grunt byłoby ciężkim błędem, gdyż byłoby stosowaniem środka, używanego gdzieindziej do pewnych określonych celów, w naszych warunkach, w których cele te nie istnieją. Jak się ukształtują warunki życia ekonomicznego państwa polskiego, trudno w tej chwili przewidzieć i przewidywać, gdyż zależy to w ogólności od politycznej likwidacji wojny. Jedno zdaje się jednak nie podlegać wątpliwości, że przy najpomyślniejszym nawet dla nas wyniku nasz eksport przemysłowy (bo nie idzie w tej sprawie ani o eksport surowców, ani o import przemysłu obcego) nie będzie się mógł w poważniejszej mierze zwracać ani do zachodnich krajów Europy ani na rynki zaoceanowe, a więc okolice, gdzie znajomość języków: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, mogłaby mu torować drogi. Naszemi rynkami zbytu mogą być, w najlepszym razie, położone od nas na wschód kraje europejskie, może dzisiejsza Rosja azjatycka, a więc kraje, z którymi stosunki znajomości tamtych światowych języków nie wymagają. Przeladując niemi szkołę, nie odnieśliśmy żadnych korzyści w dziedzinie handlowej, a narazilibyśmy nasze wychowanie na wielkie i wystarczająco powyżej scharakteryzowane szkody. Przeciwnie, ograniczając się w szkole średniej do jednego języka nowożytnego, i czyniąc dzięki temu pracę ucznia gruntowniejszą, głębszą i samodzielniejszą, możemy mieć nadzieję, że zwiększymy w ten sposób jego rozum, dzielność i twórczość i uzdolnimy przez to bardziej do pracy i walki na polu ekonomicznym, niż przez nauczenie go elementów jednego więcej języka, okupione szkodami w zakresie podstawowych założeń i zadań szkoły. A ten nieliczny procent młodzieży, któremu dla zawodów handlowej znajomość języków będzie koniecznie potrzebna, może jej nabyć w szkołach handlowych, lub własną nieobowiązkową pracą. Młodzieniec zresztą, dla którego nieznanomość drugiego języka stanowiłaby miała przeszkodę w karierze handlowej, wykazałby tem taki brak zaradności, energii, samodzielności, że źle trzebaby wróżyć o jego powodzeniu w handlu, wymagającym tych właśnie przymiotów przedewszystkiem.

Dalsze uproszczenie planu winno polegać na usunięciu z niego geometrii wykresłnej, uczonej obecnie w niektórych typach szkoły średniej. I znowu zaznaczyć należy, że przedmiot ten jest sam w sobie zarówno kształcący, jak poży-

teczny, wyrzec się jednak musimy korzyści, jakie przynosi, dla uniknięcia bez porównania większych szkód, wywołanych przeładowaniem i rozdrobnieniem programu. Możemy zaś wyrzec się go łatwiej niż innych przedmiotów dlatego, że wyobraźnię przestrzenną, której wyrobieniu pomaga, da się wystarczająco rozwinąć i przy pomocy innych działów geometrii, poza tem zaś przedmiot ten nie wnosi do umysłowości ucznia nowych pierwiastków, nie odkrywa przed nim nowych światów, nowych pojęć ni nowych prawd, nie przyczynia się w większej mierze do wyrobienia zdolności myślenia, ani do pogłębienia myśli ucznia. Jest w nim przeciwnie bardzo wiele mechanizmu, pochłaniającego z małym pożytkiem masę czasu, ma on w wysokim stopniu charakter środka technicznego. Wprowadzenie go do szkoły średniej nie nastąpiło pod wpływem jakiejś myśli dydaktyczno-wychowawczej, lecz wypłynęło z traktowania pewnego gatunku szkoły średniej (szkoły realnej) jako przygotowania do wyższych szkół technicznych. Z chwilą gdy przygotowanie do szkół wyższych odrzucamy, jeśli nie jako cel szkolnictwa średniego wogóle, to przynajmniej jako cel główny, a czynimy szkołę średnią organizmem samodzielnym, wychowującym do życia, geometria wykreślna traci znaczną część swej racji bytu w tej szkole. A wobec tego, że uczyło się jej w klasach wyższych, tak fatalnie przeładowanych mnogością i różnorodnością przedmiotów, usunięcie jej stanie się istotną ulgą i ulepszeniem tych klas. Pewne najprostsze jej elementy można włączyć w program typu matematyczno-przyrodniczego, ale nie jako osobny przedmiot, lecz traktować w najściślejszym związku z nauką stereometrii.<sup>3</sup>

Do bezwzględного usunięcia kwalifikuje się dalej nauka arytmetyki handlowej i buchalterji, uczonej w niektórych szkołach Królestwa. Nie posiadając poważniejszych elementów rozwijających i pogłębiających, dostała się ona przypadkowo do szkoły średniej ogólno-kształcącej, pod wpływem nienormalnych warunków politycznych, w jakich rozwijało się szkolnictwo w Królestwie. Z ustaniem ich traci oczywiście rację bytu.

Wiele szkół, zwłaszcza żeńskich, upatrywało ulepszenie szkoły we wprowadzeniu nauki historii literatury powszechnej. Nauka ta, w dobrem wykonaniu, mogłaby istotnie być pożyteczna, w istniejących jednak warunkach prze-

ładowania powiększyła tylko to przeladowanie i rozdrobnienie programu i przez to stała się szkodliwą. Usunięcie jej jako osobnego przedmiotu, jest niezbędnem. Można zało wprowadzić obfite czytanie arcydzieł literatur obcych w polskich przekładach (ale nie historję literatury powszechnej), jako część nauki literatury polskiej (ewentualnie historii) i w ścisłym z nią związku. W ten sposób pogłębi się naukę literatury polskiej i wzbogaci humanistyczną treść szkoły bez powiększania liczby równoczesnych przedmiotów. Tak samo usunąć należy jako odrębny przedmiot uprawianą gdzie indziej historję sztuki.

Omówione powyżej wyłączenia przedmiotów z planu nauczania szkoły średniej sprawią już znaczne jego uproszczenie, choć jeszcze niewystarczające. Na dalsze eliminowanie całych przedmiotów trudno się decydować, gdyż dotykałoby ono już samego pojęcia ogólnego wykształcenia, takie zaś zmiany w całości kształcenia szkolnictwa mogą się odbywać tylko drogą powolnej ewolucji; zresztą epoka wojenna, czyniąca przyszłe ukształtowanie się stosunków zagadką, do takich przedsięwzięć się nie nadaje. Dalsze jednak i to znaczne uproszczenie planu nauczania możemy uzyskać przez ograniczenie dotychczasowej równoczesności przedmiotów naukowych na rzecz ich następczości. Jeśli np. spojrzymy na plan jednej ze szkół realnych Królestwa, przytoczony na str. 55, spostrzeżemy, że w klasach VI, VII i VIII uczy się równocześnie fizyki i chemji, a każdego z tych przedmiotów w dwóch, najwyżej trzech, godzinach tygodniowo. Ta równoczesność przyczynia się oczywiście do zwiększenia ilości przedmiotów uczonych w każdej z tych klas, a więc do przeladowania i rozdrobnienia planu. Tymczasem możnaby uczyć tych przedmiotów kolejno, traktując chemję jako jeden z działów fizyki, a raczej łącząc te dwa przedmioty w jeden. W ten sposób zamiast dwóch mielibyśmy w każdej z tych klas tylko jeden przedmiot, uczony w klasie szóstej w pięciu, w siódmej w czterech i w ósmej w czterech godzinach tygodniowo. Z początku byłaby to sama fizyka. Po przejściu pojęć mechaniki, oraz nauki o cieple, możnaby zaprzestać fizyki, a rozpocząć naukę samej chemji, a dopiero po jej ukończeniu powrócić do fizyki i przejść pozostałe jej działy. Mielibyśmy w każdej klasie o jeden równoczesny przedmiot mniej, a za to przedmio-

towi (z tych dwóch) pozostałemu poświęcilibyśmy znacznie większą ilość lekcji tygodniowych. Zmniejszylibyśmy przeładowanie ilością przedmiotów, rozdrobnienie programu, a osiągnęli większe skupienie myśli i pracy, a przez to i większą gruntowność.

Takie zastąpienie równoczesności nauki fizyki i chemii ich następcością da się zastosować z korzyścią w każdym typie szkoły, a więc i w typie matematyczno-przyrodniczym. W typach humanistycznych, gdzie ilości godzin poświęconych na przyrodę są mniejsze, można iść dalej, można mianowicie zasadę tę rozszerzyć na wszystkie nauki przyrodnicze przynajmniej częściowo, t. j. naukę fizyki i chemii, biologii, mineralogii z geologią uprawiać nie równocześnie, w tych samych klasach, lecz kolejno. W ten sposób dokonamy jeszcze dalszego zmniejszenia ilości równoczesnych przedmiotów, co, zawsze korzystne, jest konieczne w szkołach uprawiających jeden lub oba języki starożytne, aby wprowadzenie ich nie rozstrzeliło zbyt znacznie planu nauczania.

To samo postępowanie można zastosować i do innych przedmiotów. Zamiast np. uczyć higieny jako osobnego przedmiotu, równocześnie z nauką przyrody, należałoby włączyć ją w jeden łańcuch nauk biologicznych. Ilość czasu na nie poświęconego powiększyłaby się o czas poświęcany zwykle na naukę higieny, a nauka ta weszłaby w ogólną naukę przyrody ze zwykłym wymiarem czasu, tylko bardziej skoncentrowanym, stając się jednym z jej działów. I znowu ilość równoczesnych przedmiotów zmniejszyłaby się, wystąpiłoby większe skoncentrowanie, a prócz tego uniknęłoby się straty czasu, wynikłej z rozdzielenia, nieraz znacznym przeciągiem czasu, dwóch rzeczy do siebie należących i treścią ściśle ze sobą związanych, jak nauka o organizmach zwierzęcych i organizmie ludzkim, a higiena, oraz niepotrzebnego tych samych rzeczy powtarzania.

Podobnie da się włączyć w jeden łańcuch czy to nauczania fizyki, czy geografii, traktowaną często równocześnie naukę kosmografii. Naukę prawa i ekonomii politycznej, traktowaną zwykle jako osobny przedmiot, równoległe z nauką historii i geografii, można włączyć w naukę o współczesnej Polsce i umieścić w programie w klasie ostatniej, po ukończeniu kursu historii najnowszej, jako do pewnego stopnia jej dalszy ciąg. Przykładów takich możnaby dać więcej. Wszystkie

one wskazują, w jaki sposób można ilość równocześnie uczonych przedmiotów zmniejszyć. Do tego samego celu można zdążyć i z pomocą innych środków, trudniejszych jednak do zastosowania. Środkiem takim jest złączenie dwóch odrębnych przedmiotów w jeden. Pod ogólną nazwą matematyki kryją się dwa przedmioty: arytmetyka (względnie algebra) i geometria. Przedmiotów tych uczy się z reguły odrębnie, dzieląc czas przeznaczony na matematykę na dwie części; pewne godziny tygodnia poświęca się mianowicie stałe na arytmetykę, pewne na geometrię. Nieraz spotyka się jeszcze w szkołach jako prawie odrębny przedmiot t. zw. kreślenie. Gdyby się dało te dwa (względnie trzy) przedmioty złączyć w jeden, ilość różnych przedmiotów, w danej klasie uczonych, zmniejszyłaby się. To połączenie jednak nie jest łatwe. Da się ono przeprowadzić w najniższych klasach, gdzie powinien występować tylko jeden, jednolity przedmiot: arytmetyka połączona z geometrią doświadczalną, miernictwem i rysunkiem geometrycznym. Od początku systematycznego kursu jednak przeprowadzenie takiego zjednoczenia całej matematyki w jeden przedmiot staje się trudnym. Należy doń dążyć, ale mimo tego przez dłuższy czas jeszcze zapewne będziemy mieli w szkołach dwa odrębne kursy nauczania: algebrę i geometrię. Dopiero w jedne lub dwóch najwyższych klasach połączenie takie staje się znowu możliwym, gdzie nauka o funkcjach, o pochodnej i jej zastosowaniach, da się złączyć w jedną całość z geometrią analityczną. W każdym razie i w nauce matematyki da się już, choć częściowo, doprowadzić do zmniejszenia ilości równocześnie uczonych przedmiotów.

Podobne dążenia można rozwinąć na polu nauczania historii, która rozpada się na dwa odrębne przedmioty: historię polską i powszechną, niezależnie od siebie, jako dwa oddzielne kursy, prowadzone. W różnych krajach uczyniono z tych dwóch przedmiotów: historii ojczystej i powszechnej, jeden, uczy się mianowicie tylko historii powszechnej, tak jednak, że w niej dzieje ojczyzny są bardzo szczegółowo traktowane, zajmują lwią część czasu na historię przeznaczoną i stanowią oś, dokoła której wszelkie wypadki historyczne się grupują, a zarazem punkt widzenia, z którego wszystkie ogólnoswiatowe wypadki się ocenia i do którego wszystko się sprowadza. I u nas występowały dążenia do takiego ukształtowania

nauczania historii, bardzo ze stanowiska narodowego korzystnego. Tutaj jednak nasuwały się większe niż gdzieindziej trudności, gdyż dzieje Polski w mniej licznych niż dzieje niektórych innych narodów epokach stały w centrum ogólnie europejskich wydarzeń i często pozostawały w zbyt luźnym z nimi związku. To też na razie i zapewne przez czas dłuższy jeszcze, dwa te przedmioty będą w naszych szkołach traktowane odrębnie. Już teraz jednak dzieje Polski najnowsze, gdzieś od końca XVIII w. licząc, aż po dzień dzisiejszy, dadzą się łatwo uczynić punktem środkowym dziejów europejskich i stąd już teraz, w jednej przynajmniej klasie, da się całą historję złączyć w jeden przedmiot i w ten sposób ilość równocześnie uczonych przedmiotów ograniczyć.

Zbierając wyniki rozważań niniejszego rozdziału stwierdzamy raz jeszcze, że nasza szkoła średnia winna się składać ze wspólnej trzechletniej podstawy, nie zawierającej nauki języka łacińskiego i ze wspierających się na niej czterech pięcioletnich oddziałów. Każdy z tych oddziałów winien posiadać odrębną i wyraźnie zaznaczoną podstawę wychowawczą: matematyczno-przyrodniczą, humanistyczną, humanistyczną z łaciną, lub klasyczną. Plan nauczania szkoły winien ulec znacznemu w porównaniu z jego dzisiejszym stanem uproszczeniu i skoncentrowaniu, t. zn. ilość przedmiotów równocześnie (w tej samej klasie) uczonych powinna być jak najbardziej zmniejszona, a za to czas poświęcony pojedynczym przedmiotom znacznie powiększony. Dla osiągnięcia tego celu należy przede wszystkim ograniczyć się we wszystkich oddziałach szkoły do obowiązkowej nauki jednego tylko obcego języka nowożytnego. Należy prócz tego usunąć z planu szereg innych przedmiotów, zastąpić równoczesność niektórych przedmiotów ich następczością, dążyć do łączenia przedmiotów pokrewnych, ale uczonych dotąd oddzielnie, w jeden przedmiot. Te wszystkie środki, znosząc przeładowanie planu nauczania mnogością różnorodnych przedmiotów i śmieszne wprost rozdrobnienie czasu poszczególnym przedmiotom poświęconego, pozwolą usunąć dzisiejszy niezdrowy pośpiech w przerabianiu materiału naukowego, powierzchowność i płytkość jego traktowania, panowanie najmniej skutecznych dla rozwoju umysłowego metod werbalnych, rozproszenie pracy i za<sup>1</sup>interesowań ucznia, a umożliwią swobodne

tempo i gruntowność nauki, wyrobienie i pogłębienie umysłów przez skupienie myśli i zainteresowań, oraz stosowanie metody samodzielnej pracy uczniów. Dopiero tak postawiona nauka może spełnić nie tylko swe zadanie kształcenia i rozwijania umysłów, ale przede wszystkim stać się pierwszorzędym czynnikiem wychowywania charakterów. To też warto i należy czynić wszelkie poświęcenia w szczegółach, by tylko osiągnąć powyżej scharakteryzowane ukształtowanie planu nauczania, w niem bowiem leży pierwszy i nieodzowny warunek istotnego ulepszenia szkoły średniej. Dopiero w ramach tak ukształtowanego planu może pomieścić się jakaś myśl pedagogiczna i wypełniać je pewną indywidualną treścią.

### ROZDZIAŁ III

#### PLANY NAUCZANIA

Na zasadach rozwiniętych w poprzednich rozdziałach opierają się plany nauczania czterech typów szkoły średniej, narysowane ogólnie na czterech zamieszczonych na końcu tablicach. We wszystkich tych planach trzy niższe klasy stanowiące wspólną podstawę wszystkich typów, są identyczne, zostały zaś powtórzone czterokrotnie tylko w tym celu, aby każda tablica dawała pełny obraz odpowiedniego typu szkoły. W tablicach obok liczby godzin, przypadających tygodniowo na każdy przedmiot w każdej klasie, zaznaczono paru słowami treść oraz zakres udzielanej nauki. Takie krótkie określenia nie mogą być oczywiście ani wyczerpujące, ani nawet ścisłe. Zostały podane jedynie dlatego, aby choć grubymi linjami zaznaczyć dydaktyczny szkielet szkoły. Pełniejszy obraz dadzą dopiero wypracowywane obecnie programy szczegółowe; nie jest wykluczone, że zmienią one nawet coś w owym ogólnym szkicu, nie naruszają jednak ani zasad, na których się opiera, ani całokształtu jego budowy.

Zanim zaczniemy rozważać szczegóły powyższych planów, przyjrzyjmy się ich całości pod kątem postawionego w poprzednim rozdziale postulatu zmniejszenia ilości równocześnie uczonych przedmiotów. Dla uwydatnienia dokonanej reformy przytoczymy raz jeszcze zamieszczony na str. 55 plan jednej ze szkół realnych Królestwa, typowy dla naszego szkolnictwa wogóle, przyczem pominiemy kaligrafję, rysunki, śpiew, gimnastykę, a ograniczymy się do samych „przedmiotów umysłowych“:

Klasa	Religia	J. polski	J. niemiecki	J. francuski	Histor.	Matem.	Geom. wykr.	Arytm. h. i buch.	Geogr. i kosm.	Przyr.	Fizyka	Chemia	Higien.	Prop. filozof.	Prawo i ek. p.	Razem
I	2	5	5	—	2	4	—	—	—	2	—	—	—	—	—	20
II	2	5	5	—	2	4	—	—	2	2	—	—	—	—	—	22
III	2	5	5	4	2	4	—	—	2	2	—	—	—	—	—	26
IV	2	4	4	4	2	5	—	—	2	3	—	—	—	—	—	26
V	2	3	3	3	2	5	1	2	2	2	2	—	—	—	—	27
VI	2	3	3	3	4	4	1	—	2	2	2	3	—	—	—	29
VII	2	3	3	3	2	5	1	2	—	2	2	2	—	—	2	29
VIII	2	3	3	3	2	3	2	—	2	—	2	2	1	2	2	29

Z powyższym przykładem stanu dzisiejszego zestawmy najbardziej skoncentrowany z czterech nowych planów, a mianowicie plan szkoły humanistycznej (tablica II). Poniżej przytaczamy go, pomijając w nim także kaligrafię, rysunki, śpiew, pracę ręczną i gimnastykę, a więc ograniczając się również do „przedmiotów umysłowych“. W zakresie fizyko-chemji i przyrody sumujemy przytem czas poświęcony na naukę teoretyczną i ćwiczenia praktyczne, aby dać najprostsz obraz czasu danemu przedmiotowi w jakiejś klasie poświęconego.

Klasa	Religia	J. polski	J. obcy	Histor.	Geogr.	Matem.	Fizyka i chem.	Przyroda	Prop. filozof.	Razem
I	2	5	—	—	2+(1)	6	—	2+(2)	—	17
II	2	4	6	2	2	4	3	2+(2)	—	25
III	2	4	5	2	2	4	5	2+(1)	—	26
IV	2	4	5	3	3	5	—	3	—	25
V	2	4	4	5	2	4	—	5	—	26
VI	2	5	4	5	—	4	7	—	—	27
VII	2	5	4	5	—	4	5	4	—	29
VIII	2	6	3	5		3	6	—	3	28

Poniższe zestawienie pozwoli nam uprzytomnić sobie różnicę, jaka między obu planami zachodzi w ilości równocześnie nauczanych przedmiotów (wyłącznie „umysłowych“):

	Ilość przedmiotów w klasie							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Plan dawny	6	7	8	8	11	11	12	13
Plan nowy	5	8	8	7	7	6	7	7

Widzimy, że do klasy IV oba plany trzymają się w tych samych, jeszcze dopuszczalnych granicach. Od klasy V począwszy jednak zaznacza się nader wybitna różnica. W klasach wyższych, gdzie praca młodzieży starszej tembardziej wymaga skupienia, pogłębienia, gruntowności, plan dawny przynosi znaczne zwiększenie ilości przedmiotów, a więc rozproszenie i powierzchowność; plan nowy, przeciwnie, ilości przedmiotów w porównaniu z klasami niższymi bynajmniej nie zwiększa, raczej nieznacznie zmniejsza. W porównaniu z planem dawnym liczby nowego planu zaledwie wykraczają tu poza połowę i to jest czynnikiem o wartości planu decydującym, w tem leży istota reformy, nie rzucająca się w oczy jaskrawością jakichś nowych szumnie brzmiących przedmiotów, lecz polegająca na umożliwieniu skupienia, gruntowności, pogłębienia.

Różnica obu planów bodaj jeszcze jaskrawiej zaznacza się w poniższym zestawieniu czasu, przeznaczanego w poszczególnych klasach na różne przedmioty „umysłowe“. Zestawienie to uskuteczniamy dla klasy VI i VIII:

## KLASA VI

	Ilość przedmiotów uczonych w						
	1	2	3	4	5	6	7
	godzinach tygodniowo						
plan dawny	1	4	4	2	0	0	0
plan nowy	0	1	0	2	2	0	1

## KLASA VIII

	Ilość przedmiotów uczonych w						
	1	2	3	4	5	6	7
	godzinach tygodniowo						
plan dawny	1	8	4	0	0	0	0
plan nowy	0	1	3	0	1	2	0

W klasie VI w planie dawnym na jedenaście przedmiotów tylko dwa mają ponad trzy godziny tygodniowo, dziewięć zaś ma trzy lub nawet mniej. W planie nowym przeciwnie tylko jeden przedmiot ma poniżej czterech godzin tygodniowo. W klasie VIII w planie dawnym na trzynaście przedmiotów tylko cztery mają ponad dwie godziny tygodniowo, takiego zaś, coby miał więcej niż trzy godziny, wcale niema. W planie nowym, przeciwnie, jest tylko jeden przedmiot mający mniej niż trzy godziny tygodniowo, a prawie połowa przedmiotów ma ponad cztery godziny. Widać stąd jasno, o ile łatwiej przy planie nowym będzie mógł nauczyciel osiągnąć skupienie, zainteresowanie, gruntowność i pogłębienie, a więc te wszystkie zdobycze dla umysłów i charakterów, które są głównym celem nauczania szkolnego.

Aby istotę reformy z innego jeszcze stanowiska oświetlić, przypatrzmy się, jak będzie wyglądał dzień ucznia przy starym, a jak przy nowym planie. Weźmy jako przykład ucznia klasy szóstej. Przy dawnym planie, obejmującym w tej klasie jedenaście przedmiotów, a wraz z rysunkami i gimnastyką nawet trzynaście, mających przeważnie po dwie lub trzy godziny tygodniowo, i przy tendencji rozbijania w rozkładzie godzin każdego przedmiotu na pojedyncze godziny (system prawie niezbędny wobec małej ilości godzin na każdy przedmiot przeznaczony, braku ćwiczeń praktycznych i werbalnym charakterze nauki), rozkład lekcyj ucznia klasy szóstej przedstawiał się następująco:

	1	2	3	4	5	6
Poniedziałek	J. niem.	Fizyka	J. polski	Historja	Religja	
Wtorek	Matem.	J. franc.	Historja	Geograf.	Chemja	
Środa	Matem.	J. niem.	Historja	J. polski	Przyroda	Gimnast.
Czwartek	Fizyka	Matem.	J. franc.	Religja	Chemja	
Piątek	Chemja	J. polski	Geograf.	Przyroda	Rysunki	
Sobota	Matem.	J. niem.	J. franc.	Historja	Geom. w.	

Przy planie nowym, wobec znacznie większej ilości godzin na pojedyncze przedmioty przeznaczony, wobec pewnej

dozy ćwiczeń praktycznych i praktycznego charakteru nauki wogóle, oraz wobec umożliwionej powyższymi czynnikami metody samodzielnej pracy ucznia, z korzyścią będzie nie rozbi-jać w klasach najwyższych czasu poszczególnym przedmiotom poświęconego na pojedyncze godziny, lecz czas ten bardziej skupiać, aby ilość przeskakiwań z przedmiotu na przedmiot w ciągu dnia ograniczyć i zapewnić uczniom klas wyższych dłuższe okresy skupienia na jednym przedmiocie. Jest to rzecz konieczna dla wdrożenia do poważniejszej i samodzielniejszej pracy umysłowej, dla pogłębienia życia umysłowego, dla osiągnięcia pewnej dojrzałości umysłowej, dla stopniowego przygotowywania młodzieży do studjów fachowych w szkole wyższej. W zasadzie korzystnym będzie łączenie po dwie godziny jednego przedmiotu; tam, gdzie wchodzi w grę ćwiczenia praktyczne, wskazanem jest tworzenie okresów jeszcze dłuższych, trzechgodzinnych, złożonych z pewnej dozy pracy teoretycznej i pewnego wymiaru zajęć praktycznych. Nie należy obawiać się przytem znużenia uczniów, wywołanego jednostajnością pracy przez dłuższy okres czasu. Obawa ta może mieć uzadnienie tylko przy złej metodzie nauczania, zwłaszcza przy tak zwanym „wykładzie“. Wobec tego jednak, że w nowej szkole mamy zastosować metodę samodzielnej pracy ucznia, te dłuższe okresy stają się dla klas starszych warunkiem niezbędnym, w okresie godzinnym bowiem nie starczy czasu na rozwinięcie tej metody. A w dodatku zaznaczyć należy, że taką dwugodzinną lekcją (przerwana oczywiście w środku, jak dzisiaj, pauzą) nastęrczy dużą i wystarczającą rozmaitość zajęć. Złoży się na nią np. odpytywanie lekcji poprzednich, wprowadzanie uczniów w lekcję nową, samodzielna praca nad treścią tej nowej lekcji, ćwiczenie praktyczne (np. przy fizyce, lub przyrodzie), lektura, przerabianie przykładów, jakas ćwiczenie piśmienne i t. p. Metoda samodzielnej pracy, wymagająca znacznie wolniejszego tempa, gruntowniejszego oświetlenia każdego szczegółu, większej ilości ćwiczeń i przykładów, wprost nie da się w klasach starszych pomyśleć przy dotychczasem rozbi-ciu nauki na lekcje czterdziestopięcio- lub pięćdziesięcio-minutowe. A te dłuższe okresy lekcyjne będą przy nowej metodzie bardziej dla uczniów urozmaicone i lżejsze, niż obecne jednogodzinne lekcje werbalne. Oczywiście wymagane one będą całkiem innej pracy nauczyciela, ale ta trudność nie tkwi w przydłużonych okre-

sach lekcji, lecz w nieuniknionej zmianie metody nauczania. Przy takim stosowaniu nowego planu tydzień ucznia klasy szóstej będzie się przedstawiał następująco:

	1	2	3	4	5	6	7
Poniedział.	Język obcy		Fizyka		Historja		
Wtorek	Matematyka		Gimnast.	Język polski			
Środa	J. polski	Historja		Śpiew	Religja	Rysunki	
Czwartek	Język obcy		Gimnast.	Fizyka			
Piątek	Matematyka		Religja	Historja			
Sobota	Fizyka			Język polski		Śpiew	

Okoliczność, że ten nowy plan ma trzy godziny popołudniowych zajęć, a stary tylko jedną, pochodzi stąd, że w starym jest tylko po jednej godzinie rysunków i gimnastyki, a śpiewu niema wcale, podczas gdy w nowym jest po dwie godziny każdego z tych trzech przedmiotów.

Na podstawie dwóch powyższych tabel możemy zstawić, ilu różnemi przedmiotami naukowemi (z wyłączeniem zajęć jak rysunki, śpiew, gimnastyka) musi się uczeń zajmować w ciągu jednego dnia przy dawnym, a ilu przy nowym planie nauczania. Wystarczy w tym celu zsumować ilość różnych przedmiotów naukowych, będących w ciągu dnia tematem lekcji szkolnych, oraz ilość odmiennych od nich przedmiotów, zamieszczonych w rozkładzie lekcji dnia następnego, do których uczeń popołudniu lub wieczorem musi się przygotować. Otrzymamy w ten sposób następujące zestawienie:

	pon.	wtorek	środa	czwar.	piątek	sobota
przy planie dawnym	9	8	9	8	9	8
przy planie nowym	5	4	5	5	5	4

Widzimy stąd, że ilość różnych przedmiotów, które uczeń musi się zajmować w ciągu jednego dnia, spada przy nowym planie prawie do połowy. Nowy plan ogranicza więc w wysokim stopniu dotychczasowy rozpraszcający wpływ szkoły, znosi niewykonalne i wyczerpujące siły ucznia wymaganie „na-stawiania się“ w ciągu jednego dnia ośm lub dziewięć razy na zupełnie inny przedmiot naukowej pracy, znosi nieuniknioną przy takim systemie powierzchowność, wprost pozorną pracę i wiedzy, zapobiega przytępieniu wszelkich żywszych zainteresowań, nieuniknionemu przy takim kinematograficznym traktowaniu nauki. Zważmy dalej, że przy planie tym, dającym znacznie więcej czasu na jeden przedmiot, traktowanie może i powinno być znacznie gruntowniejsze, uczeń powinien być w wyższym znacznie stopniu doprowadzany do „władania“ przedmiotem, powinien się przeważnej części materiału nauczyć już w czasie lekcji, nie powinno zaś wiele zostawać na pracę domową. Wobec tego z jednej strony przeciążenie pracą domową zniknie, z drugiej zaś na pewno częste będą wypadki, iż przygotowanie się do lekcji dnia następnego w jednym lub drugim przedmiocie odpadnie. Wynika stąd, iż w praktyce ilość różnych przedmiotów naukowych, które uczeń będzie się musiał zajmować w ciągu dnia, nie będzie w rzeczywistości wynosiła cztery lub pięć, lecz sprowadzi się do mniejszej liczby: trzech lub czterech. Będą to zupełnie od dzisiejszych odrębne warunki pracy i rozwoju ucznia, warunki umożliwiające mu gruntowność i samodzielność pracy, skupienie się i pogłębienie, warunki, w których będą mogły powstawać i rozwijać się głębsze zainteresowania umysłowe, w których rodzić się będzie umysłowa dojrzałość. To też na tej jedynie drodze leży prawdziwa reforma szkoły średniej.

Scharakteryzowawszy ogólną budowę planów szkoły średniej, przejdziemy do szczegółowego ich omówienia. Omówienie to będzie krótkie, załączone bowiem tablice same się tłumaczą. Zaczniemy od scharakteryzowania wspólnej wszystkim czterem typom trzyletniej podstawy.

Zaznaczyć najpierw należy brak w klasie pierwszej nauki języka obcego, a niezłe wyposażenie języka polskiego. Celem jest tutaj ugruntowanie nauki języka ojczystego, zanim się rozpocznie obcy, oraz uniknięcie na progu szkoły średniej ma-

terjału językowo-gramatycznego, mało jak mówiliśmy, odpowiadającego zainteresowaniom dzieci tego wieku; zostanie przez to usunięta jedna z przeszkód do rzetelnego pozyskania młodzieży dla nauki szkolnej. Język obcy rozpoczynamy w myśl współczesnych poglądów poważną ilością godzin w klasie drugiej i trzeciej, aby przez częste zetknięcie z nim doprowadzić młodzież szybko do pokonania pierwszych trudności i pewnego stopnia praktycznego opanowania go.

Duża ilość godzin matematyki w klasie pierwszej pozwoli nauczycielowi ugruntować podstawy przedmiotu, położyć dobre podwaliny pod rozwój zdolności matematycznego myślenia, oraz przez przerobienie dużej ilości ćwiczeń i zagadnień doprowadzić uczniów do takiego opanowania techniki, że zapewnione zostanie żywe tempo nauki w dalszych latach i większa pewność postępów. Cechą zasadniczą będzie tu także wprowadzenie już od klasy pierwszej i kontynuowanie przez drugą i trzecią pogładowej i doświadczalnej geometrii, połączonej z rysunkiem geometrycznym i miernictwem. Nauka ta, ściśle związana z nauką arytmetyki w jeden przedmiot, oprócz osiągnięcia swych własnych celów, przyczyni się do nadania pojęciom arytmetycznym konkretności, a nauce arytmetyki praktycznej treści, oraz umożliwi wprowadzenie przy nauczaniu matematyki tak ważnych praktycznych zajęć.

Dalszym ważnym rysem charakterystycznym planu jest wprowadzony do klasy drugiej i trzeciej kurs fizyki i chemji, złączony w jeden przedmiot. Niema to być nauka w dzisiejszem szkolnem znaczeniu, a więc lekcje ilustrowane wykonywanymi przez nauczyciela doświadczeniami. Nie musi to być nawet pewna kompletna, do pewnego stopnia systematyczna całość. Charakter tego przedmiotu będzie odmienny i zasadniczo dwojaki, jak dwojakiemi są cele, które sobie zakłada. Z jednej strony ma on być szkołą stawiania sobie i rozwiązywania drogą doświadczalną problemów, szkołą ścisłej obserwacji i wyciągania z niej logicznych wniosków. W tym celu nie będzie nauczanie tego przedmiotu dążyło do zapoznania młodzieży z całokształtem, choćby najbardziej elementarnym, fizyki i chemji, ani nawet z całokształtem jakiegoś jej działu. Przeciwnie ograniczy się ono do takich zjawisk, lub działów zjawisk, które dadzą się metodą heurystyczną przy pomocy samodzielnych doświadczeń i obserwacyj uczniów opracować i te zjawiska i działy

tą metodą opracowywać będzie, czyniąc pracę szkołą obserwacji i przyrodniczego myślenia. Z drugiej strony celem będzie tu zbliżenie młodzieży do natury: do fizycznych i chemicznych zjawisk, do eksperymentu. W tym celu będzie młodzież wykonywała samodzielnie, przy pomocy najprostszych środków, także i takie doświadczenia, które nie będą miały za cel rozwiązanie jakiegoś problemu, lecz które jej pokażą cząstkę natury, rozbudzą w niej zainteresowania przyrodnicze, wyrobią zręczność obchodzenia się z eksperymentem, oraz pewne przyrodnicze „czucie“, a więc rzeczy konieczne, jeśli systematyczny kurs fizyki i chemji, który rozpocznie się w klasie czwartej, ma oprzeć się na przygotowanym gruncie i wydać głębsze wyniki. Oprócz tego ten kurs niższy będzie miał za zadanie dać uczniom na powyższej drodze te najprostsze wiadomości z chemji, które potrzebne im będą przy systematycznym kursie botaniki i zoologii, nie dającym się odłożyć aż do chwili, gdy systematyczna nauka chemji będzie już ukończona.

Dwie pierwsze klasy i połowa trzeciej obejmują propedeutyczny kurs przyrody, mający z podobnych jak przy fizyce i chemji powodów poprzedzić systematyczną naukę, rozpoczynającą się w drugim półroczu klasy trzeciej. Podobnie, jak tam chcemy zbliżyć ucznia do przyrody w eksperymencie fizycznym i chemicznym, tak tutaj chcemy go wprowadzić w sam środek przyrody żywej. W tym celu plan przewiduje, obok dwóch godzin tygodniowo, poświęconych na lekcje przyrody w zwykłym znaczeniu, drugie dwie godziny tygodniowo na urządzanie z uczniami wycieczek przyrodniczych. Godziny te oczywiście nie będą wstawione w tygodniowy rozkład lekcji ucznia, trudno bowiem przewidzieć, kiedy ze względu na pogodę lub inne warunki wycieczki będą się mogły odbywać. W dodatku w połowie roku, obejmującej późną jesień, zimę, oraz wczesną wiosnę, wycieczki takie albo wcale nie będą się odbywały, albo bardzo rzadko, za to w ciepłej połowie roku będą mogły być bardzo częste. Przeznaczenie na nie dwóch godzin tygodniowo, nie wstawianych w rozkład lekcji, ma to znaczenie, że te dwie godziny będą się nauczycielowi liczyły do ogólnej ilości godzin jego szkolnej pracy. Nauczyciel, uczący przyrody, np. w klasie pierwszej, będzie miał w istocie przez cały rok po dwie lekcje tygodniowo, liczyć mu się jednak one będą za cztery. Za to obowiązany będzie urządzić z uczniami

wycieczki w przeciętnym wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Że zaś w praktyce przez całą zimową połowę roku nie będą się one mogły odbywać, przeto w ciepłej połowie roku będzie nauczyciel urządzał je w wymiarze przeciętnym czterech godzin na tydzień. W ten sposób każda klasa będzie miała raz na tydzień po południu kilkogodzinną wycieczkę przyrodniczą, czasem może, zamiast dwóch takich, jedną całodzienną. Na wycieczkach młodzież zbliży się do natury, nauczy się ją kochać, pod kierunkiem nauczyciela nauczy się na nią patrzeć. Poczynione w czasie wycieczek obserwacje, zebrany na nich materiał przyrodniczy, będą porządkowane i omawiane na lekcjach, staną się ich podstawą, dadzą im treść miłą dla młodzieży, swojską, a nadewszystko jasną i konkretną, wleją w nie życie, uczynią je szkołą samodzielnej pracy i badania. Podobne znaczenie dla nauki geografji będzie miała godzina, przeznaczona na wycieczki geograficzne w klasie pierwszej.

Tendencja, której przejawem jest wprowadzenie ćwiczeń fizyko-chemicznych i wycieczek przyrodniczych, krystalizuje się dalej w całym szeregu przedmiotów, mających również do pewnego stopnia cechę zajęć, czy ćwiczeń praktycznych. Mamy tu na myśli pracę ręczną i rysunki, a po części także gimnastykę i śpiew. Celu i znaczenia tych przedmiotów nie będziemy omawiali, są to bowiem rzeczy zbyt wiele omawiane, znane i uznane we współczesnej pedagogji. Zaznaczymy tylko ważną cechę zasadniczą planu tych klas (zachowaną ile możliwości i w klasach wyższych), mianowicie wielką ilość „zajęć“, wobec niezbyt wielkiej liczby godzin, poświęconych nauce „teoretycznej“<sup>1)</sup>. Stosunek ten występuje jaskrawo w klasie pierwszej, gdzie na 17 lekcji teoretycznych mamy 13 godzin zajęć praktycznych. Innemi słowy na trzy najwyżej godziny dziennie lekcji teoretycznych mamy tutaj przeszło dwie godziny zajęć praktycznych. Jest to rzecz wielkiej doniosłości dla ukształtowania stosunku dziecka do szkoły zaraz u samego jej progu. W drugiej i trzeciej klasie ten stosunek jest nieco gorszy, zawsze jednak mamy i tam aż 10 godzin zajęć praktycznych na 23 godziny lekcji teoretycznych. Jak dodatnio ćwi-

<sup>1)</sup> Użyty termin nie jest właściwym, całe bowiem nauczanie powinno być o ile możliwości praktycznem. Rozumieć należy przezeń naukę słowną, zbliżoną do dzisiejszych lekcji formą zewnętrzną, w przeciwstawieniu do praktycznych zajęć i ćwiczeń uczniów.

czenia praktyczne oddziałują na gruntowność, konkretność i jasność pojęć, któremi operuje nauczanie, jak wyrabiają samodzielność myśli i pracy, oraz rozbudzają zainteresowanie, — o tem niema potrzeby mówić, są to bowiem rzeczy zbyt znane. Tu zaznaczymy tylko, że tak skonstruowany plan szkoły, ograniczający na samym początku materiał językowo-gramatyczny, kształtujący naukę praktycznie, wymagający od ucznia pracy samodzielnej, a ograniczający werbalizm, opierający się w dużej mierze na ćwiczeniach praktycznych, pozwalający młodzieży obcować często z żywą przyrodą, odwołuje się do naturalnych instynktów dziecka, którego cechą jest żywość, popęd do ruchu, do nieustannej czynności, do samodzielności, do życia wśród natury, a któremu dzisiejsza szkoła najczęściej gwałt zadaje, zamykając je w murach, przykuwając nieruchomo do ławki, oddalając je od natury, ruchu, działania, życia, a karmiąc papierem i słowem. Nowa szkoła, nie przytłumiając tych cennych sił, tkwiących w dziecku, lecz na nich właśnie budując, nie będzie marnowała tych wielkich możliwości rozwojowych, idących tak często w niwecz w szkole dzisiejszej, nie będzie tak ujemnie oddziaływała na zdrowie młodzieży, owszem przy sprzyjających warunkach zewnętrznych może przyczynić się do jego wzrostu, pociągnie ku sobie młodzież i stanie się jej uczuciową własnością, co pozwoli jej nieobliczalnie zwiększyć swój wpływ moralny.

Przechodząc do bliższego przyjrzenia się wyższym oddziałom naszych czterech typów szkoły średniej, zaczniemy od oddziału matematyczno-przyrodniczego, którego plan zamieszczony jest na tablicy I. Wyraźnie rysuje się tu podstawa wychowawcza tego typu, złożona z trzech szeregów nauk, biegnących bez przerwy przez wszystkie klasy: matematyki, fizyko-chemji, przyrody. Rozkład materiału naukowego na poszczególne klasy jest w tablicy wystarczająco zaznaczony. W matematyce uderza brak geometrii wykreślnej, jako osobnego przedmiotu. Usunięcie jej umotywowaliśmy już poprzednio. Przez nie osiągamy zmniejszenie ilości przedmiotów wogóle, a ilości przedmiotów uczonych równocześnie w szczególności, charakter tego przedmiotu bowiem nie pozwoliłby na włączenie go w naukę matematyki, jako działu geometrii, lecz wymagałby uczenia go obok geometrii jako osobnego

przedmiotu. Korzyść, jaką przynosi to uproszczenie planu, przeważa znacznie stratę wywołaną ubytkiem tego przedmiotu. Pewne najprostsze pojęcia geometrii wykresłnej obejmuje zresztą nasz program, lecz nie jako osobny przedmiot, lecz w związku z nauką stereometrii. W klasie IV, V i VI nie da się uniknąć rozbicia nauki matematyki na dwa odrębne, równocześnie uczone, przedmioty: algebrę i geometrję. W klasach VII i VIII jednak możliwem prawdopodobnie będzie złączenie obu tych działów w jeden przedmiot, co będzie uproszczeniem planu i skoncentrowaniem pracy ucznia w myśl przewodniej idei, za podstawę budowy planów szkoły średniej przyjętej.

W dzisiejszej szkole średniej uczy się chemji jako przedmiotu od fizyki odrębnego i to uczy się zwykle równocześnie z fizyką. Aby ilość równocześnie uczonych przedmiotów zmniejszyć, nowy plan tworzy z tych dwóch przedmiotów jeden tylko szereg, włączając weń chemję, jako jeden z działów fizyki. Po przerobieniu mechaniki, nauki o dynamicznych własnościach materji, oraz nauki o cieple, przychodzi najwłaściwsza pora na rozpoczęcie chemji. Przy należytej prowadzonej nauce chemji zasadnicze pojęcia fizyki, dotąd nabyte, jak pojęcie pracy, energii, ciśnienia, temperatury, ilości ciepła i t. p. wciąż odświeżają się w umyśle ucznia, wobec czego i wobec pokrewieństwa tych dwóch przedmiotów wogóle, nie następuje właściwie żadna przerwa w nauce fizyki, której kurs, podjęty na nowo po ukończeniu chemji, stanowi zupełnie taki sam dalszy ciąg, jak np. kurs elektryczności po kursie ciepła lub akustyki i t. p. Ewentualnym zapomnieniom zaradzi doskonale krótkie powtórzenie potrzebnych szczegółów, a korzyść płynąca ze zmniejszenia o jeden ilości równocześnie uczonych przedmiotów przeważy znacznie wszelkie drobne niekorzyści, które ktoś mógłby w takim złączeniu fizyki z chemją w jeden szereg upatrywać. Należy jeszcze wyjaśnić, że propedeutyczny, na ćwiczeniach uczniów oparty, kurs fizyko-chemji w klasach niższych zapozna uczniów na tyle z zasadniczymi zjawiskami elektrycznymi i da im takie pojęcie naboju elektrycznego, jakie do oparcia nauki chemji na teorii jonów na razie wystarczy. Gdy później przyjdzie systematyczna nauka elektro-magnetyzmu w klasie siódmej, będzie wtedy sposobność do odpowiedniego pogłębienia i rozszerzenia tej teorii.

Cały systematyczny kurs fizyko-chemji jest rozciągnięty w programie na lat 5, co, obok odpowiedniego wyposażenia w godziny nauki, pozwoli na wolne, swobodne jej tempo, gruntowność i należyte metodyczne traktowanie, oparte na samodzielnej pracy uczniów. Dla osiągnięcia tego ostatniego celu przewiduje program, obok zwyczajnych lekcji, także poważną ilość godzin, przeznaczonych na ćwiczenia praktyczne młodzieży w pracowni fizycznej i chemicznej. Ćwiczenia te nie mają być czemś równoległym, odrębnym od właściwego kursu nauki, lecz jej częścią integralną, mają stanowić, gdzie się tylko da, jej punkt wyjścia i jej główną oś. O ile uprawiana dotąd nauka fizyki i chemji, najczęściej w sposób czysto werbalny, a co najwyżej ilustrowana pokazami, miała znaczenie tylko informacyjne, zwiększała erudycję, to wprowadzenie ćwiczeń praktycznych i oparcie na nich nauczania, uczyni te przedmioty warszlatem rozwoju umysłowego, szkołą patrzenia i myślenia, szkołą postrzegania, formułowania i stawiania sobie problemów, oraz samodzielnego rozwiązywania ich drogą obserwacji i rozumowania. W ten sposób staną się one pierwszorzędnej wartości składnikiem podstawy wychowawczej.

Przeciwno oparciu nauczania fizyki i chemji na obowiązkowych ćwiczeniach praktycznych podnoszono czasami zarzut, iż urządzenie ich jest rzeczą tak kosztowną, że tylko bogata szkoła prywatna może sobie na nie pozwolić, dla ogółu zaś szkół państwowych są one niedostępne. Zarzut ten nie odpowiada zupełnie rzeczywistości. Współczesna dydaktyka, nie dla oszczędności, lecz z powodów zasadniczych wymaga, aby ćwiczenia takie były wykonywane jak najprostszymi środkami. Technika ćwiczeń została posunięta w kierunku prostoty środków tak daleko, że prowadzenie obowiązkowych ćwiczeń wszystkich uczniów nie przekracza możliwości finansowej szkolnictwa. Niejednokrotnie nawet kosztuje ono mniej, niż drogie przyrządy demonstracyjne, jakich szkoły używają przy ilustrowaniu swej werbalnej nauki.

Rozpoczynanie systematycznego kursu fizyko-chemji już w klasie czwartej sprawia, że nauka mechaniki, od której musi się zacząć, trafi na zbyt jeszcze niedojrzałe umysły. To też w klasie czwartej nauka jej ograniczy się do najprostszych elementów, do tych wiadomości, których znajomość jest niezbędna przy nauce dalszych działów fizyki. Za to w klasie

ósmej, z uczniami najstarszymi, przechodzić się będzie jeszcze raz pogłębiony kurs mechaniki. Będzie to tembardziej wskazane, że poprzednio już matematyka da uczniom pojęcie pochodnej, które w mechanice znajdzie bardzo rozjaśniające je zastosowania i przy pomocy którego da się pojęcia mechaniki traktować bardziej naukowo, a jej problemy kształtować i rozwiązywać w sposób naturalniejszy, a zarazem bardziej kształtujący.

W zakresie nauki przyrody nastąpiło również włączenie w jeden szereg wszystkich wchodzących w jej zakres przedmiotów, tak, że nigdzie nie występuje tu równoczesność i równoległość. W szczególności odnosi się to i do higieny, której zwykle uczono równocześnie obok jakiegoś działu przyrody. Obecnie, gdy w związku z nauką zoologii przechodzić się będzie anatomję i fizjologję człowieka w najściślejszym z nią związku traktować się będzie i higienę. Oprócz uproszczenia programu, będącego zawsze zasadą, będzie to miało i tę dobrą stronę, że uniknie się niepotrzebnego dwukrotnego powtarzania tych samych wiadomości anatomicznych i fizjologicznych, co ma miejsce, gdy osobno traktuje się anatomję i fizjologję, a osobno higienę. Połączenie tych nauk i zoologii pozwoli na większą gruntowność i większe pogłębienie. W klasie ósmej, a więc gdy uczniowie z jednej strony rozporządzają już pewnym całokształtem wiedzy fizycznej i chemicznej, z drugiej zaś przeszli już szczegółową biologję oraz geologję wraz z paleontologją, kurs biologji ogólnej stanowić będzie zakończenie i pogłębienie wykształcenia przyrodniczego. Metodycznie będzie się nauka przyrody, podobnie jak fizyki i chemji, opierała na samodzielnej pracy uczniów. Odpowiednio do odmiennego w stosunku do klas niższych charakteru nauczania, obok wycieczek wysuwają się tu na plan pierwszy ćwiczenia praktyczne, laboratoryjne, uczniów.

Z podstawą wychowawczą tego typu szkoły harmonizuje oczywiście nauka rysunków, oraz praca ręczna. Program przewiduje wprawdzie pracę ręczną tylko do klasy czwartej włącznie, znaczy to jednak, że tylko w czterech niższych klasach będzie ona obowiązkową dla wszystkich. Dla uczniów klas wyższych musi zostać zorganizowana nadobowiązkowa praca w warsztatach szkolnych, zarówno w zakresie robót w drzewie, jak metalu. Praca ta winna wiązać się organicznie z pracą w pracowniach fizycznej, chemicznej oraz przyrodni-

czej i służyć w znacznej mierze celom tych pracowni. Dla uczniów klas siódmej i ósmej będzie zorganizowana nadobowiązkowa nauka rysunków.

Z matematyczno-przyrodniczą podstawą wychowawczą wiąże się ściśle i nauczanie geografji. Przedmiot ten, należący częściowo do nauk przyrodniczych, częściowo do humanistycznych, nie wysuwa się w planie żadnego z czterech naszych typów szkoły na plan pierwszy. We wszystkich jest on prawie jednakowo ukształtowany i uprawiany. Oczywiście w typie matematyczno-przyrodniczym nauczanie jego przedstawiać się będzie prawdopodobnie najlepiej, gdyż przeważnie przyrodniczy charakter geografji sprawi, iż przedmiot ten dozna tu, dzięki gruntowniejszemu traktowaniu nauk matematyczno-przyrodniczych, wybitnego poparcia. Zaznaczyć należy, iż wyposażenie przedmiotu jest zupełnie wystarczające. Nauka geografji, prowadzona od klasy pierwszej do piątej, doznaje w klasie szóstej rocznej przerwy, poczem w klasie siódmej, w związku z nauką geologii, występuje nauka geografji fizycznej, zaś na klasę ósmą przeznaczona jest dobrze w czas wyposażona nauka o Polsce współczesnej, w którą wejdzie bogaty materiał geografji Polski, oraz elementy geografji ekonomicznej wogóle. Prócz tego w związku z fizyką przewidziana jest w tej klasie nauka kosmografji, obecnie często do programu geografji włączana.

Humanistyczny kierunek reprezentuje w szkole omawianego typu, obok nauki jednego języka obcego, nauka języka i literatury polskiej, oraz historii i elementów nauk społecznych. Co do języka polskiego należy zaznaczyć, że w czterech najwyższych klasach, obok lektury literackiej polskiej uprawiać się będzie, oczywiście w bardzo skromnym zakresie, lekturę przekładów arcydzieł literatury powszechnej. W zakresie historii trudność stanowi przyjęty obecnie podział przeznaczonego na ten przedmiot czasu na historję powszechną i polską, wskutek czego ilość równocześnie uczonych przedmiotów się zwiększa. Aby tego uniknąć, należałoby dążyć do złączenia tych dwóch przedmiotów w jeden: historję powszechną, której główna treść i oś całej nauki stanowiłyby dzieje Polski. Ten sposób rozwiązywania problemu, o którym mowa, został przeważnie przyjęty w szkolnictwach państw zachodnich. U nas jest on trudny do zastosowania, albowiem Polska w mniej-

szym stopniu stała w centrum wypadków ogólnoeuropejskich; czynienie prób w tym kierunku byłoby jednak pożądanem. Na razie nie ulega kwestji, że w klasie piątej i szóstej będą musiały istnieć obok siebie dwa odrębne przedmioty: historia polska i powszechna, w klasie siódmej jednak przy nauce dziejów najnowszych, ugrupowanie całej historii dokoła dziejów narodu polskiego jest zupełnie możliwe, tu więc już teraz wskazaniem będzie uczenie historii jako jednego przedmiotu. Zaznaczyć należy na koniec, że w układzie programu nacisk został położony na czasy nowożytne i najnowsze, tendencją bowiem być musi wychowywanie młodzieży na ludzi umiających patrzeć inteligentnie na życie nowożytne, orjentować się w złożonych jego objawach. Tej tendencji dalszym wyrazem jest fakt, że nauka właściwej historii kończy się w klasie siódmej, w klasie zaś ósmej historia i geografia łączą się w jeden przedmiot: naukę o współczesnej Polsce. Zadaniem tej nauki jest pokazać kończącemu średnią szkołę młodzieńcowi najważniejsze dziedziny współczesnego życia wogóle, a życia gospodarczego w szczególności, a na tem tle Polskę, jej zasoby, jej ustrój, warunki i formy jej bytu, jej życie, prace, dążenia, wzbudzić w nim zrozumienie, odczucie i zapał do tych prac i dążeń, a w ten sposób skierować na drogę produktywną, budującą, twórczą pracy społeczno-narodowej. Jeśli te cechy planu zestawimy z jego podstawą wychowawczą, złożoną z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, których nauczanie, ukształtowane w myśl metody samodzielnej pracy ucznia, ma się oprzeć na zajęciach i ćwiczeniach praktycznych, jasnym się stanie dążenie naszego typu szkoły do wychowania człowieka o umysłowości wyrobionej na naukach ścisłych, orjentującego się w życiu współczesnym i umiającego sobie z niem dawać radę, mającego zrozumienie i zainteresowanie dla gospodarczych przejawów tego życia, zdolnego do pracy na tem polu, a zarazem świadomego obywatela państwa i pracownika społeczno-narodowego.

Rzućmy na koniec okiem na zaznaczoną również w tabeli I ogólną ilość tygodniowych godzin nauki w omawianym typie szkoły. Wynosi ona w różnych klasach 30, 32, 33, a nawet 34 godziny tygodniowo. Jest to w przybliżeniu ta sama ilość godzin, jaką spotykamy w dzisiejszych szkołach. Mimo to nowy plan stanowi dla młodzieży znaczną ulgę, jest wy-

bitnem zmiejszeniem jej przeciążenia, na które w ostatnich czasach tyle skarg się podnosi. Z zestawienia umieszczonego w tabeli widać, iż ilość zwyczajnych, „teoretycznych“ lekcji w żadnej klasie nie przekracza 24 godzin tygodniowo, czyli czterech dziennie. Jest to duży postęp w porównaniu z dzisiejszemi stosunkami, w których spotykamy po szkołach z reguły po pięć dziennych lekcji i to naprawdę teoretycznych, werbalnych, a nierzadko ilość ta dochodzi do sześciu. Reszta lekcji to zajęcia praktyczne, wynoszące po 6 do 13 godzin tygodniowo. Zajęcia te, do których zaliczamy obowiązkową naukę śpiewu i gimnastyki, pracę w warsztatach szkolnych, rysunki, ćwiczenia praktyczne w pracowniach: fizycznej, chemicznej i przyrodniczej, absorbują część czasu młodzieży, nie przyczyniając się jednak do jej obciążenia umysłowego. Temsamem czynią one zadość powszechnemu postulatowi, który, przeciwstawiając się zarówno przemęczaniu młodzieży nadmiarem nauki, zwłaszcza werbalnej, jak i puszczaniu jej zupełnie samopas, i nie troszczeniu się, że tak często marnuje czas swobodny, a nawet nadużywa go, domagał się zorganizowania części tego czasu w zajęcia wychowawczo pożyteczne, a nie przeciążające już więcej umysłu. Prócz tego należy podnieść z naciskiem, że część tych zajęć praktycznych, a mianowicie ćwiczenia laboratoryjne fizyczne, chemiczne i przyrodnicze, przez swój ścisły związek z całą nauką tych przedmiotów, oddziałują na nią w ten sposób, iż czynią ją jaśniejszą, łatwiejszą i bardziej ugruntowaną, przez co nietylko zmniejszają trud samych lekcji, ale oszczędzają wiele pracy domowej. Jeśli nakoniec zaznaczymy raz jeszcze, że mniejsza ilość równoczesnych przedmiotów, a większy wymiar czasu na poszczególne z nich przeznaczonego, umożliwi szkole stosowanie metody samodzielnej pracy uczniów i nauczenie przeważnej części materiału już na samych lekcjach, bez obciążania młodzieży, jak to dziś się dzieje, wielkim wymiarem ciężkiej pracy domowej, to jasnym się stanie, iż nowy plan jest istotnym dążeniem do usunięcia dzisiejszego przeciążenia umysłowego młodzieży, połączonym z równoczesnym dążeniem do racjonalnego pod względem wychowawczym zorganizowania jej czasu. Przyszły rozwój szkolnictwa pójdzie niewątpliwie jeszcze dalej w tym kierunku.

Ponieważ ilość tygodniowych lekcji przekracza przeważnie o dwie do czterech trzydziestkę, ponieważ więc na nie-

które dni tygodnia przypada więcej niż pięć lekcji, powstać musi pytanie, jak należy te lekcje rozłożyć, aby osiągnąć minimum zmęczenia, a maximum korzyści. Nie wchodząc tu w szczegóły zaznaczymy tylko, że rozwiązanie, polegające na jednorazowej, sześć lekcji jednym ciągiem obejmującej, nauce, nie można uznać za szczęśliwe. Można się do niego uciec w ostateczności i to tylko w wyższych klasach, rezerwując ostatnie dwie godziny na „zajęcia“. Z reguły przy jednorazowej nauce pięć lekcji winno być najwyższym wymiarem. W dniach, w których nowy plan zmusza do odbywania większej ilości lekcji, należy urządzić naukę dwurazową. Z reguły zatem nauka będzie jednorazowa, obejmująca w godzinach rannych pięć lekcji, np. od godziny 8-ej do 1-ej. Cztery z nich będą teoretyczne, jedna, np. ostatnia, będzie poświęcona zajęciom praktycznym. Prócz tego raz lub dwa razy w tygodniu będą uczniowie przychodzili do szkoły i po południu, na jedną do dwóch godzin zajęć praktycznych, a więc na gimnastykę lub śpiew, albo na pracę w warsztacie lub w laboratorium. Takie urządzenie nie wywoła przemęczenia młodzieży, zwłaszcza wobec tego, że nowa organizacja nauki winna usunąć owo „kucie“ całymi wieczorami, a nawet po nocach, będzie natomiast pierwszym krokiem ku skoncentrowaniu w szkole życia młodzieży, ku organizowaniu tego życia, ku uczynieniu ze szkoły instytucji wychowawczej. Jasnym jest, że krok ten nie będzie wystarczający, że prócz tego szkoła będzie ściągała częściej młodzież w godzinach popołudniowych w swe mury, które staną się miejscem swobodnego zetknięcia się młodzieży ze sobą, oraz z nauczycielami-wychowawcami, w różnych zrzeszeniach uczniowskich, oraz w różnych formach i objawach życia szkolnego. Omawianie tych rzeczy przekracza jednak zakres niniejszych rozważań, ograniczających się do ustalenia planu nauczania.

W obecnych stosunkach zaprowadzenie raz lub dwa razy w tygodniu nauki dwurazowej może oczywiście wywoływać pewne trudności. Trudności te będą występowały zwłaszcza w wielkich miastach, głównie w Warszawie, z powodu wielkich odległości, które niejednen uczeń musi przebywać z domu do szkoły i z powodu braku normalnego ruchu tramwajowego lub kolejowego, któryby komunikację ułatwiał. To też obecnie w niejonej szkole trzeba będzie na razie robić pewne ustępstwa,

a więc albo przeprowadzić redukcję planu nauczania dla ograniczenia lub usunięcia nauki popołudniowej, albo daleko mieszkających uczniów od uczęszczania na niektóre po południu odbywające się zajęcia uwalniać. Z nastaniem stosunków normalnych, zwłaszcza wobec niewątpliwego rozrastania się sieci szkół państwowych, każda szkoła będzie czerpała swą frekwencję z najbliższego topograficznie otoczenia. Jest to postulat konieczny, nie tylko dla umożliwienia zajęć popołudniowych, ale dla wytworzenia się jakiegoś zbiorowego, społecznego życia szkoły, bez czego musiałaby ona pozostać nadal tylko uczelnią, a nie mogłaby stać się nigdy instytucją wychowawczą. Wyjątkowym uczniom, mieszkającym zbyt daleko, ułatwią uczęszczanie do szkoły dogodne i tanie komunikacje, przyjdzie im zresztą z pomocą szkoła, zezwalając pozostawać w swych murach w czasie południowej przerwy w nauce i organizując wydawanie ciepłych posiłków. Z tych wszystkich uwag wynika, że w planowaniu na dalszą metę nie potrzebujemy liczyć się ze wspomnianymi trudnościami, lecz możemy przy układaniu programu obrać punkt widzenia wyłącznie pedagogiczny. Ten zaś nakazuje zarówno wprowadzenie dużego wymiaru zajęć praktycznych, jak celowe organizowanie czasu i życia młodzieży, co zmusza nas do zajęcia jej kilku godzin popołudniowych.

Mimo wszystkich powyższych rozważań nasunąć się jeszcze musi pytanie, czy jednak nie możnaby ilości tygodniowych lekcji w poszczególnych klasach o dwie do czterech zmniejszyć i uniknąć w ten sposób popołudniowych zajęć. Mechanicznie jest to zupełnie możliwe, wewnątrz jednak wydaje się wykluczone, gdyż byłoby zaprzeczeniem samej istoty nowej szkoły, a nie tylko nie przyniosłoby młodzieży ulgi, lecz raczej zwiększyłoby przeciążenie. Trudno myśleć o zmniejszeniu i tak skromnej ilości lekcji gimnastyki lub rysunków, albo o usunięciu nauki śpiewu, lub pracy w warsztatach i w tem upatrywać ulgę dla młodzieży. Jako jedyna możliwość pozostawałoby zmniejszenie ilości godzin, przeznaczonych na lekcje teoretyczne, lub na ćwiczenia w laboratorium fizycznym, chemicznym i przyrodniczym. Ta myśl pozostaje jednak w sprzeczności z założeniami planu. Zmniejszenie ilości lekcji jakiegoś przedmiotu utrudni lub uniemożliwi rzeczywiste stosowanie w jego zakresie metody samodzielnej pracy uczniów, ugruntowanie

go należyte, zmusi do pośpiechu i stosowania metod werbalnych, a w następstwie uniemożliwi przyswajanie uczniom najważniejszej części podawanego materiału już w czasie lekcji szkolnych i przerzuci proces uczenia się znowu na pracę domową. Zamiast lekcji żywych, więżących zainteresowania młodzieży, opartych na jej samodzielnej pracy i wpajających jej gruntowną wiedzę, będziemy mieli znowu werbalne, suche, nudne, wlokące się godziny, w ciągu których sztuczna uwaga wyczerpuje młodzież nerwowo, a po których następować musi wieczorami długi i mozolny proces odtwarzania i zgłębiania rozumowań nauczyciela, oraz przyswajanie sobie pamięciowe materiału, często niedostatecznie przetrawionego. W ten sposób pozorna ulga przyniosłaby tylko istotne pogorszenie stosunków. Do tego samego wyniku doprowadziłoby ograniczenie lub zniesienie pracy laboratoryjnej, która, czyniąc treść udzielanej nauki jasną i interesującą, oraz utrwalając ją znakomicie w umysłach, jest kapitalną ulgą w pracy, przy teoretycznej nauce tak nieraz dla młodzieży ciężkiej. Wszystkie powyższe uwagi opierają się na założeniu, że materiał naukowy poszczególnych planem objętych przedmiotów pozostanie w ogólnych zarysach taki, jak obecnie. Całkiem inaczej przedstawiałaby się sprawa, gdybyśmy plan nauczania jeszcze więcej uprościli, usuwając z niego dalsze przedmioty, lub działy przedmiotów. W takim razie możnaby i ogólną ilość tygodniowych lekcji zmniejszyć, bez szkody dla jakości stosowanych metod i gruntowności nauki. Takie dalsze uproszczanie planu byłoby jednak możliwe tylko w związku z zasadniczą zmianą pojęć o ogólnym wykształceniu warstw inteligentnych wogóle, o ich roli i wymaganiach, jakie się im stawia. Wypadki dziejowe, które przeżywamy, mogą przynieść przewrót i na tem polu, przewidzieć go jednak nikt nie jest w stanie. Zadaniem naszym obecnie może więc być tylko gruntowna reforma tego, co jest, budowa szkoły średniej, przystosowanej do potrzeb narodu, oraz do współczesnych pojęć o istocie wykształcenia średniego. Skoro zaś pojęcia te i potrzeby nie dopuszczają dalszego uproszczenia planu nauczania, przeto i dalsze zmniejszenie liczby godzin poświęconych lekcjom, okazuje się ze względu na wartość nauki szkolnej niemożliwe.

Pozostałe trzy typy szkoły średniej w swej ogólnej budowie podobne są do typu powyżej omówionego. Różnice polegają na tem, iż w każdym z typów inna grupa przedmiotów jest lepiej wyposażona, jako jego podstawa wychowawcza. Z tego powodu poprzestaniemy w dalszym ciągu na zaznaczeniu tylko owych różnic, tak, że omawianie następujących typów będzie bardzo zwarte.

Przechodząc do omówienia humanistycznego oddziału szkoły średniej (tablica II) przypomnieć musimy, że niema on być szkołą opartą na nauce języków, lecz na tem, co jest istotną treścią humanizmu, oraz, że nie kultura starożytna, lecz nowożytna, ma stanowić główne jego podłoże. Odpowiednio do tego podstawą wychowawczą tego oddziału jest język i literatura polska, poznawanie arcydzieł literatury powszechnej w przekładach, jeden język i literatura obca, historia i nauki społeczne. Przy ogólnym doborze i rozkładzie materiału naukowego takim samym, jak w typie poprzednio omawianym, przedmioty te wyposażone są większą ilością godzin. Dzięki temu nauczanie ich zostanie pogłębione, praca uczniów nad nimi ukształtowana bardziej samodzielnie, tak, że będą mogły stać się poważnym warształem umysłowego rozwoju.

Program języka polskiego przeznaczają na trzy najwyższe klasy większą ilość lekcji, niż w typie poprzednim. Przyrost ten przeznaczony jest przeważnie na czytanie polskich przekładów arcydzieł literatur obcych różnych epok. Lektura ta, odbywająca się w najściślejszym związku z czytaniem utworów literatury polskiej, powinna nietylko zaznajomić uczniów z najważniejszymi zjawiskami literatur światowych, i nauczyć odczuwać ich piękno i głębię myśli, ale tem samem winna zwiększyć ich zdolność rozumienia i odczuwania literatury ojczystej, oraz jej stosunku do kultury ogólnoeuropejskiej. W klasie ósmej pewna ilość czasu przeznaczona jest na pogłębienie nauki o języku. Dla najstarszych uczniów szkoły, którzy nauczyli się już poprawnie tym językiem władać i którzy dzięki gruntownej nauce literatury odczuwają jego piękno, a nawet zaznajomili się nieco z jego rozwojem historycznym, pogłębienie to winno wydać poważne wyniki w postaci głębszego zrozumienia i ukochania języka. Jest to szczególnie ważne w tym typie szkoły, który, choć jest humanistyczny, opiera się jednak nie na językach klasycznych, ani nawet obcych nowożytnych, lecz w całości na języku polskim.

Zwiększona ilość lekcji języka obcego pozwoli na obszerniejszą lekturę literacką w tym języku, dzięki czemu przedmiot ten stanowić będzie uzupełnienie oddziaływania i zadań, stawianych nauce języka polskiego i związanemu z nią poznawaniu literatury powszechnej. Główna jednak waga grupy przedmiotów, stanowiących podstawę wychowawczą typu, spoczywa, obok języka polskiego, na historii i związanych z nią naukach społecznych. Zwiększona od klasy piątej począwszy, w porównaniu z typem poprzednim, ilość lekcji tych przedmiotów pozwoli na zwiększoną gruntowność nauki i głębsze traktowanie, na dużą dawkę samodzielnej pracy uczniów, a więc na odnoszenie się do źródeł, czytanie opracowań, wyciąganie wniosków, budowanie syntez z poznanych faktów i t. p. Wielka ilość godzin, przeznaczona w klasie siódmej na stosunkowo krótki okres dziejów najnowszych, obok zaznaczonego powyżej celu, ma za zadanie dać uczniowi możliwie głębokie zrozumienie najnowszej epoki, zapoznać go genetycznie ze stosunkami dzisiejszemi, a w szczególności z rozwojem dzisiejszych ustrojów prawno-państwowych, oraz stosunków społecznych i gospodarczych. Dalszym ciągiem tej nauki jest przeznaczona na ósmą klasę nauka o Polsce współczesnej. Cele tej nauki określiliśmy już przy omawianiu poprzedniego typu szkoły. Tu pozostają one te same, dadzą się tylko, dzięki zwiększonej ilości lekcji, w wyższym stopniu osiągnąć. Zaznaczyć natomiast należy, że nauka psychologii, traktowana w zwiększonej również ilości godzin w klasie ósmej, harmonizuje z wymienionymi powyżej przedmiotami podstawy wychowawczej.

Zwiększenie czasu przeznaczonego na przedmioty humanistyczne możliwym było tylko przy równoczesnem ograniczeniu ilości godzin, poświęconych naukom matematyczno-przyrodniczym, jeśli nie miało powstać przeciążenie. Poważnej redukcji uległa w czterech najwyższych klasach matematyka. Prócz tego w miejsce dwóch ciągnących się nieprzerwanie przez wszystkie klasy szeregów nauk: „fizykochemji“ i „przyrody“ mamy w omawianym typie, od klasy czwartej począwszy, tylko jeden szereg, t. zn. w każdej klasie uczy się tylko jednego przyrodniczego przedmiotu. Wyjątek stanowi klasa siódma, w której nie dało się uniknąć równoczesnego traktowania chemji, oraz geologii. Dzięki temu osiągnięte zostało nietylko zmniejszenie we wszystkich klasach ilości godzin, po-

święconych naukom przyrodniczym, konieczne wobec rozszerzenia działu humanistycznego, ale także zmniejszenie (prócz w klasie siódmej) o jeden ilości równocześnie uczonych przedmiotów. Ta ostatnia zdobycz ma dla tego typu szkoły duże znaczenie, czyniąc go bowiem najbardziej skoncentrowanym ze wszystkich, otwiera mu największą możliwość skupiania myśli i pracy ucznia, a więc i osiągnięcia głębszych wyników.

Chociaż ilość czasu, poświęconego naukom matematyczno-przyrodniczym, została w tym typie szkoły ograniczona, pozostała jednak jeszcze wystarczającą do poważnego ich traktowania. Co więcej, przedmioty te są i tu wyposażone w odpowiedni wymiar ćwiczeń praktycznych, co pozwoli im nietylko zachować swój charakter rozwijający, ale dać młodzieży wgląd w istotną treść nauk przyrodniczych i w metodę przyrodniczego badania. Ma to dla omawianego typu szkoły doniosłe znaczenie, nietylko dlatego, że dobrze postawiona nauka przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, ucząc ścisłej obserwacji i ścisłego myślenia, uzupełni te kierunki rozwoju umysłowego młodzieży, w których humanistyczna (nie językowa) podstawa wychowawcza pozostawiłaby może pewne braki, ale przede wszystkim dlatego, że ten typ opiera się na kulturze nowożytnej, do której zrozumienia niezbędna jest należyta orientacja we współczesnym rozwoju nauk matematyczno-przyrodniczych i w formach przyrodniczego myślenia. Omawiany typ szkoły, acz posiadający wyraźnie zarysowaną humanistyczną podstawę wychowawczą, nie jest jednak jednostronny, czego już o typach następnych nie będziemy mogli powiedzieć. Co więcej, panuje tu i wewnątrzna harmonja, poważnie bowiem potraktowana grupa nauk matematyczno-przyrodniczych współdziała z zajmującą naczelne stanowisko grupą nauk humanistycznych (nowożytnych) w urabianiu uczniów na ludzi o nowożytnej umysłowości.

Ilość godzin nauki teoretycznej pozostała w tym typie taka sama, jak w poprzednio rozpatrywanym, wynosi mianowicie cztery dziennie. Wskutek pewnego ograniczenia nauk przyrodniczych, a więc i ćwiczeń praktycznych z ich zakresu, zmniejszyła się nieco ilość „zajęć“ wogóle. To też ogólna liczba tygodniowych godzin jest tu nieco mniejsza, niż w typie matematyczno-przyrodniczym, nie przekracza mianowicie nigdzie 33-ch.

Tablica III przedstawia ogólny zarys oddziały humanistycznego z łaciną. Już w rozdziale I zajmowaliśmy się bliżej podobnym typem szkoły i stwierdziliśmy małą jego wartość. Tu streścimy tylko w paru słowach tam podane motywy. Typ ten nie jest wytworem jakiejś myśli pedagogicznej, lecz wynikiem kompromisu, jakim chwilowo zakończyła się walka między zwolennikami a przeciwnikami filologii klasycznej. Kompromis ten zburzył silną podstawę wychowawczą gimnazjum klasycznego, usuwając z niej składnik bardziej wartościowy: grekę i zastępując ją szeregiem różnorodnych, niezwiązanych ze sobą przedmiotów. Nowej podstawy wychowawczej nie stworzono jednak. W ten sposób powstała szkoła, nie mająca podstawy wychowawczej, o charakterze wybitnie realistycznym, a więc bez wartości.

Główną dążnością przy opracowywaniu programu tego typu szkoły musi być zarządzenie owej podstawowej wadzie, t. j. ograniczenie realistycznego charakteru szkoły i stworzenie w niej podstawy wychowawczej. Cel ten jednak nie da się osiągnąć w sposób zadowalający. Już w rozdziale I stwierdziliśmy, że w szkole klasycznej istotną treść humanistyczną nadawała podstawie wychowawczej greka, a nie łacina, której literatura jest tylko słabym odbłaskiem greckiej; znaczenie łaciny dla szkoły polega na rozwijającej nauce samego języka, którego budowa i gramatyka odznaczają się matematyczną prostotą i jasnością. Wobec jednak tego przeważnie formalno-językowego znaczenia łaciny, przedmiot ten w szkole średniej nie będzie wewnątrznie harmonizował z nauką języka i literatury polskiej, oraz z historią i naukami społecznymi, które reprezentują w tej szkole dział humanistyczny, a mieszczą w sobie bogatą treść humanistyczną. Gdybyśmy więc język polski, historję i nauki społeczne (oraz jeden język obcy) chcieli, wraz z łaciną, uczynić składnikami podstawy wychowawczej szkoły, łacina nie wiązałaby się istotą swą i swego wychowawczego oddziaływania z tamtymi przedmiotami. Byłaby ona w tej grupie przedmiotów czemś obcym, przypadkowym, nie wzbogaciłaby wcale podstawy wychowawczej, tylko, jako jeden przedmiot więcej, przyczyniałaby się do przetadowania i rozdrobnienia programu szkoły, a więc osłabienia jej wartości, nie dając w zamian nic własnego, to wyrobienie formalne bowiem, które

ze sobą niesie, da się osiągnąć lepiej przy pomocy nauk matematyczno-przyrodniczych.

Skoro zatem łacina nie da się złączyć z językiem polskim i historją w istotną podstawę wychowawczą, należy się zastanowić, czy wobec jej charakteru formalno-językowego nie byłoby wskazane związać ją z nauką języków nowożytnych w jedną grupę i tę obrać za wychowawczą podstawę szkoły. Trzebaby jednak uczyć wtedy najmniej dwóch języków nowożytnych, przy nauce zaś trzech (wraz z łaciną) języków obcych trudno byłoby znaleźć dość czasu na choć trochę poważniejsze ich traktowanie, a i tak zajęłyby one tyle lekcyj, że na skromne nawet wyposażenie języka polskiego i nauk historyczno-społecznych, oraz nauk matematyczno-przyrodniczych jużby ich nie starczyło. Powstałaby w ten sposób szkoła z planem typowo przeładowanym i rozproszkowanym planem, którą zasadniczo i z takim naciskiem potępiliśmy. Byłaby to zresztą dosłownie ta sama szkoła filologiczna, z łaciną i dwoma językami nowożytnymi, którą dziś mamy i której skutki codziennie obserwujemy. Moglibyśmy jeszcze podjąć myśl, czy łacina z jednym językiem nowożytnym i językiem polskim (oraz historją) nie mogłaby utworzyć dobrej humanistycznej, o kierunku więcej językowym, podstawy wychowawczej. I ta myśl jednak jest niewykonalna. Chcąc to, co stanowi istotę oddziaływania łaciny na ucznia, powiązać organicznie z nauką tamtych przedmiotów, należałoby wrócić do zarzuconego na szczęście filologicznego nauczania języków nowożytnych. Co więcej byłoby to możliwe w szkole dawniejszej, która zaczynała naukę łaciny już w klasie pierwszej; w takiej szkole gruntowne opanowanie gramatyki łacińskiej możnaby uczynić podstawą nauki języka obcego nowożytnego, oraz gramatyki języka polskiego. Skoro jednak z ważnych względów zasadniczych zaczynamy łacinę dopiero w klasie czwartej, już po dwóch latach intensywnej nauki języka obcego, a po trzech latach nauki języka polskiego, w zakresie którego już za rok literatura musi stać się prawie wyłącznym przedmiotem nauki, pomysł powyższy staje się nierealnym.

Wobec niemożności połączenia łaciny z jakąkolwiek grupą humanistycznych przedmiotów szkoły na podstawę wychowawczą, pozostaje, jako jedyne rozwiązanie problemu, co prawda bardzo niedoskonałe, pozostawienie w naszym typie tej samej

co w poprzednim podstawy wychowawczej, złożonej z języka polskiego, historii i nauk społecznych, oraz jednego języka obcego. Wprowadzona nauka łaciny będzie się bardzo słabo wiązała z nauką tych przedmiotów, nie pogłębi jej ani wzbogaci w sposób istotny. Będzie to raczej czynnik obcy, rozsadzający szczupłe ramy planu nauczania z wybitną szkodą całości. Szkody te widoczne są w planie zamieszczonym na tablicy III. Podstawa wychowawcza została tu jeszcze utrzymana. Wyposażenie historii i nauk społecznych nie uległo w porównaniu z typem poprzednim zmianie, a ilość godzin języka obcego o jedną tylko się zmniejszyła. W zakresie języka polskiego jednak konieczna była większa redukcja, która niewątpliwie ujemnie odbije się na lekturze utworów literatur obcych, a uniemożliwi prawdopodobnie zajęcie się w klasie ósmej pogłębieniem wiedzy o języku polskim. Ostabiło to nieco podstawę wychowawczą, w każdym jednak razie cel stworzenia jej w szkole filologicznej, dotąd wszelkiej podstawy wychowawczej pozbawionej, dał się osiągnąć i to jest rzecz najważniejsza wobec faktu, że ten najbardziej u nas rozpowszechniony typ szkoły będzie z pewnością jeszcze dłuższy czas istniał. Wprowadzenie jednak nowego przedmiotu i to takiego, który musi zająć poważną ilość lekcji, jeśli ma się go uczyć wogóle, musiało odbić się fatalnie na wyposażeniu grupy nauk matematyczno-przyrodniczych. Matematyka straciła tylko jedną godzinę, już bowiem w poprzednim typie została znacznie ograniczona; musiała jednak nastąpić znaczna redukcja ilości lekcji fizyko-chemji i przyrody, która odebrała tym przedmiotom znaczenie czynnika rozwijającego, pogłębiającego i wychowującego, i zepchnęła je do roli informacyjnej. Łacina więc, nie przynosząc szkole żadnych poważniejszych wartości, zburzyła wpływ całej tej ważnej grupy nauk. Wobec tego zaś, że podstawą wychowawczą szkoły pozostały nadal nauki humanistyczne nowożytne, do których należytego pojmowania poważne zajęcie się naukami matematyczno-przyrodniczymi jest, jak wykazywaliśmy powyżej, niezbędne, brak powyższy musi odbić się na ogólnej wartości szkoły bardzo ujemnie. Dodać na koniec trzeba, że mimo tak znacznego zmniejszenia czasu, poświęconego naukom matematyczno-przyrodniczym, wprowadzenie do programu łaciny powiększyło ogólną ilość tygodniowych godzin nauki we wszystkich kla-

sach. W szczególności zmniejszyć się musiała niestety ilość czasu przeznaczanego na zajęcia praktyczne, a za to ilość lekcji teoretycznych wzrosła do 27-miu, w klasie zaś piątej nawet do 29-ciu tygodniowo, przekroczyła więc znacznie dopuszczalną, a zachowaną w obu poprzednich typach, normę czterech godzin dziennie. Te wszystkie czynniki składają się na destrukcyjny wpływ wprowadzenia łaciny do planu szkoły humanistycznej i czynią typ w ten sposób powstały w porównaniu z innymi niższorzędnym. Z omówionych dotąd jest to pierwszy typ już jednostronny. Zachowywana w typach poprzednich pewna konieczna dla uniknięcia jednostronności szkoły równowaga między działem humanistycznym, a matematyczno-przyrodniczym, została tu już zburzona. Nie to jednak stanowi słabość typu, lecz fakt, że za cenę tego zburzenia równowagi nie dało się wycisnąć na szkole wybitniejszego piętna, nie wzmocniło się podstawy wychowawczej, nie zwiększyło skoncentrowania planu nauczania, a tylko wprowadziło czynnik całokształtowi szkoły obcy, nie wiążący się z żadną grupą przedmiotów, nie przynoszący nic własnego, a zarazem zwiększyło się rozproszenie, werbalizm i obciążenie uczniów pracą umysłową.

W najwyższym stopniu jednostronnym jest przedstawiony na tablicy IV typ klasyczny szkoły średniej. Przy budowaniu go oparliśmy się na następujących trzech zasadach. Po pierwsze, ma to być typ szkoły przeznaczony dla małej garstki wybitnie w tym kierunku uzdolnionej i zamiłowanej młodzieży, z tak bowiem specjalnego, jednostronnego, typu ogólnego wykształcenia, tak w dodatku oddalonego od współczesnego życia praktycznego, tylko nieliczne jednostki o wybitnym typie umysłowym mogą wynieść zadatki i pobudki do produktywnej pracy. Po drugie, języki klasyczne muszą być, choćby za cenę największej jednostronności szkoły, wyposażone taką ilością czasu, aby możliwem było doprowadzenie uczniów do swobodnego czytania autorów starożytnych z pełnem zrozumieniem i odczuciem; bez osiągnięcia tego szkoła klasyczna nie ma racji bytu. Po trzecie, wyposażenie greki, będącej czynnikiem co najmniej równowartościowym z łaciną, nie może być w porównaniu z uposażeniem łaciny upośledzane.

Opierając się na powyższych zasadach, wyposażyliśmy łacinę i grekę dostateczną ilością lekcyj. Jest ona niewielka w porównaniu z istniejącymi szkołami klasycznymi, przy stawianiu jednak uczniom wysokich wymagań i ograniczaniu frekwencji tylko do tych, którzy im sprostać będą w stanie, będzie to niewątpliwie wymiar wystarczający do osiągnięcia dobrych wyników. Uzyskanie jednak tej ilości godzin filologii klasycznej wymagało ofiar we wszystkich prawie przedmiotach pozostałych. Silnemu obciążeniu uległ nawet język polski, oraz historia i nauki społeczne, a matematyka i nauki przyrodnicze zachowały zaledwie taki wymiar godzin, jaki jest niezbędny do dania uczniom bardzo powierzchownego wyobrażenia o tem, czem się te nauki zajmują i utrzymania przez to zasady ogólnego wykształcenia, którego granice ten typ szkoły prawie że przekracza. Nawet nauka śpiewu musiała być zaniechana w najwyższych czterech klasach. Mimo to ilość teoretycznych lekcyj wzrosła do 30-tu tygodniowo, czyli 5-ciu dziennie, przez co szkoła doszła do takiego stopnia obciążenia umysłowego młodzieży, jaki spotykamy w większości naszych dzisiejszych szkół. Najgorsze jest to, że, poza filologią klasyczną, cały program szkoły rozbity jest na same przedmioty wyposażone drobnymi ilościami godzin, wskutek czego brak mu należytego skoncentrowania, a praca uczniów zbyt będzie rozbita i przeskakująca z przedmiotu na przedmiot. Są to wszystko bardzo ujemne cechy tego typu szkoły, nie dające się niestety uniknąć. Jeżeli jednak szkoła ta zdoła naprawdę skupić w sobie pierwszorzędnym w tym specjalnym kierunku materiał uczniowski, jeśli da mu wystarczające opanowanie języków klasycznych i zdoła go przepoić odczuciem wielkiej kultury klasycznej, wszystkie braki powyższe zostaną sownie wynagrodzone.

#### ROZDZIAŁ IV

### WZAJEMNY STOSUNEK I UPRAWNIENIA POSZCZEGÓLNYCH TYPÓW SZKOŁY ŚREDNIEJ

Młodzież uczęszczająca do szkoły średniej winna się rozdzielać między poszczególne jej typy według swych uzdolnień i zamiłowań. Dobrze dokonywanie się podziału jest dla wydajności pracy narodowej sprawą pierwszorzędnego znaczenia. Ułatwia je niewątpliwie bardzo wybitnie fakt, że dobór ów nie musi się odbywać już u wstępu do szkoły średniej, lecz dopiero po ukończeniu jej trzech klas. Powierzenie tych klas pierwszorzędnym siłom pedagogicznym i jak najlepsze postawienie w nich nauki wszystkich przedmiotów ma rozstrzygające znaczenie nie tylko dlatego, iż tu kładzie się podwaliny całego dalszego rozwoju umysłowego, oraz całego stosunku do pracy umysłowej i szkoły, ale i dlatego, że ono jedynie umożliwia dobry podział materiału uczniowskiego między poszczególne wyższe oddziały i ograniczy do minimum ilość zdarzających się przy tym podziale pomyłek. Przedewszystkiem będzie chodziło o podział młodzieży na dwie wielkie grupy: tych, których zainteresowania idą więcej w kierunku nauk matematyczno-przyrodniczych, oraz tych, którzy objawiają większe zamiłowanie do przedmiotów humanistycznych. Pierwsi skierują się do matematyczno-przyrodniczego oddziału, drudzy do pozostałych trzech. Prawdopodobnie ta druga grupa młodzieży w większości swej wstępować będzie do oddziału humanistycznego, co jest rzeczą pożądaną. Do oddziału humanistycznego z łaciną, oraz do klasycznego, powinna się zwracać tylko ta część, u której już przy nauce języka polskiego i języka obcego w klasach niższych objawiają się wyraźne uzdolnienia i za-

interesowania filologiczne. Sprawa wstępowania pewnej ilości tej młodzieży do oddziału klasycznego, wobec bardzo specjalnego charakteru tego oddziału i napewno bardzo niewielkiej liczby jego uczniów, nadającej mu cechę wyjątkowości, musi być traktowana bardzo indywidualnie.

Trzechletni okres nauki w szkole średniej jest jednak zbyt krótki, a wiek ukończonych lat 13-tu zbyt młody, aby, mimo największych starań, w podziale młodzieży nie miały się zdarzać pomyłki. Wprawdzie z rozważań naszych, zamieszczonych na wstępie rozdziału II, wynika, iż pomyłek tych prawdopodobnie będzie niewiele, w każdym jednak razie zarówno interes ogółu, jak jednostek, nakazuje ułatwianie późniejszego ich prostowania. Plany nasze w szerokiej mierze na prostowanie to pozwalają. Jeśliby np. uczeń oddziału matematyczno-przyrodniczego spostrzegł, że jego wstąpienie do tego oddziału było omyłką, gdyż nauki matematyczno-przyrodnicze, których kurs systematyczny gruntownie tu przechodzi, sprawiają mu zbyt wielkie trudności i nie interesują go dostatecznie, a zato silnie pociągają humanistyczne, to jeszcze po ukończeniu klasy czwartej, a nawet piątej, może przejść do oddziału humanistycznego bez zdawania egzaminu. Istotnie, porównanie planów tych dwóch oddziałów wykazuje, że uczeń taki miałby może pewne braki w zakresie języka obcego, mógłby je jednak łatwo wyrównać w ciągu pierwszego roku pobytu w nowym typie szkoły; w ciągu tego roku szkoła musiałaby okazywać wyrozumiałość dla jego niedomagań w tym kierunku. W zakresie historii i geografii obie szkoły przerabiają w klasie czwartej i piątej ten sam materiał, wobec czego i tu dodatkowy egzamin byłby zbyteczny. Wprawdzie oddział humanistyczny rozporządzał nieco większą ilością lekcji tych przedmiotów, odbiło się to jednak raczej w gruntowności i metodzie traktowania, niż w zakresie nauki, tak, że nowy uczeń żadnych istotniejszych braków materialnych, które przeszkodziłyby mu w korzystaniu z dalszej nauki tych przedmiotów, nie wniesie. Braki zaś w tym wyrobieniu umysłowym, które daje metoda traktowania, wyrównają się przy dalszej nauce, jeśli uczeń istotnie jakieś uzdolnienia i zainteresowania do nauk humanistycznych posiada. Jedyna różnica w materiale naukowym obu typów zachodzi w nauce przyrody i tu jednak bez szkody dla dalszej pracy ucznia możnaby zrezygnować z uzupełnienia tej części

materiału zoologicznego, którego w typie matematyczno-przyrodniczym nie przechodził, i z odnośnego egzaminu. Widzimy więc, że aż do chwili wstępu do klasy szóstej nie istnieją żadne trudności przy przechodzeniu uczniów z oddziału matematyczno-przyrodniczego do humanistycznego. Przejście, czy z oddziału matematyczno-przyrodniczego, czy humanistycznego, do oddziału humanistycznego z łaciną, wymagałoby egzaminu tylko z łaciny.

Przejście odwrotne z oddziału humanistycznego z łaciną do humanistycznego (bez łaciny) nie przedstawia wogóle aż do początku klasy szóstej żadnych trudności. Pozostaje nam tylko rozważyć sprawę przechodzenia z obu oddziałów humanistycznych do matematyczno-przyrodniczego, również po skończeniu czwartej lub piątej klasy. Fakt, iż matematyka miała w oddziale matematyczno-przyrodniczym w klasie czwartej i piątej trochę więcej godzin, niż w oddziałach humanistycznych, nie wywoła wobec tego samego materiału naukowego trudności. Uczeń, mający istotnie jakieś zdolności w tym kierunku, zdoła w ciągu roku wyrównać braki wynikłe stąd, iż nie korzystał przez te dwa lata z nieco gruntowniejszego i samodzielniejszego traktowania tego samego zresztą materiału naukowego. Egzamin uzupełniający z matematyki będzie więc zupełnie zbyteczny. Jediną i istotną trudność stanowi fizyko-chemia, której w oddziale matematyczno-przyrodniczym uczy się w klasie czwartej i piątej, podczas gdy w oddziałach humanistycznych przedmiotu tego w tych klasach nie ma. Mimo to uczniowi, który, ukończywszy czwartą klasę jednego z oddziałów humanistycznych, chce przejść do piątej klasy matematyczno-przyrodniczej, można pozwolić na to przejście bez egzaminu uzupełniającego, pod warunkiem, że braki w ciągu roku uzupełni, które to uzupełnianie odbywać się będzie stopniowo, za wskazówkami i pod kontrolą nauczyciela. Ponieważ przedmiotem nauki w klasie piątej ma być chemia nieorganiczna, do której zrozumienia wystarczy niewielka ilość elementarnych wiadomości z fizyki, a pewną ich dozę uczeń wniesie już z propedeutycznego kursu klas niższych, przeto powolne uzupełnianie braków będzie możliwe i nie przeszkodzi korzystaniu z kursu bieżącego. Gorzej rzecz się przedstawia w wypadku zamierzonego przejścia po skończeniu klasy piątej. Tu bez egzaminu uzupełniającego z fizyko-chemji nie obejdzie się. Wskazaną

tylko będzie wyrozumiałość przy tym egzaminie, ograniczenie przy nim wymagań do rzeczy najniezbędniej potrzebnych do korzystania z nauki chemii organicznej w tej klasie i zezwolenia na uzupełnianie go w ciągu roku, oraz pomoc szkoły przy uzupełnianiu braków. W każdym razie i to przejście będzie jeszcze zupełnie łatwym bez straty roku. Krótko nakoniec zaznaczamy, że przeniesienie się z oddziału klasycznego do humanistycznego z łaciną będzie możliwym tak samo bez egzaminu do chwili wstąpienia do klasy szóstej; uczeń przechodzący będzie tylko musiał w ciągu roku uzupełnić pewne braki z języka obcego, historii i matematyki. Tak samo przedstawiałaby się sprawa przejścia takiego ucznia do oddziału humanistycznego (bez łaciny), tylko wymagające uzupełnienia braki w matematyce byłyby nieco większe. Przejście do oddziału matematyczno-przyrodniczego byłoby już znacznie trudniejsze i wymagałoby egzaminu uzupełniającego z matematyki, fizykochemii, a może i przyrody. Przechodzenie odwrotne do oddziału klasycznego z humanistycznego z łaciną po klasie czwartej mogłoby się odbywać bez egzaminu, pod warunkiem, że uczeń w ciągu roku braki z łaciny wypełni; po klasie piątej trzeba by już żądać egzaminu z greki. Przejście z innych typów do klasycznego uwarunkowaniem byłoby egzaminem z łaciny i greki.

Widzimy więc, że w przyszłej szkole średniej uwzględnianie indywidualnej zdolności i zainteresowań ucznia zostało zabezpieczone nie tylko stworzeniem w niej czterech oddziałów odrębnego typu i odroczeniem wyboru kierunku studiów do chwili ukończenia klasy trzeciej, ale i umożliwieniem późniejszego przenoszenia się z jednego oddziału do drugiego tych uczniów, którzy pomylili się w wyborze oddziału. Z częściowym wyłączeniem oddziału klasycznego to przenoszenie się jest zupełnie łatwe i odbywa się najczęściej bez egzaminu, lub co najwyżej z egzaminem z jednego przedmiotu aż do chwili wstępowania do klasy szóstej. Wobec tendencji robienia przy takich egzaminach możliwych ułatwień, możemy i w tych wyjątkowych wypadkach, gdy egzamin jest konieczny, drogę do przechodzenia uważać za otwartą. Takie postawienie sprawy powinno umożliwić naprawę przeważnej części pomyłek, poczynionych przez uczniów przy wyborze kierunku studiów, możemy więc twierdzić, że uwzględnianie indywidualności umysłowej ucznia zostało w nowych programach szkoły

średniej zabezpieczone. Przechodzenie z oddziału do oddziału z końcem klasy szóstej, lub siódmej, byłoby już rzeczą trudniejszą i powinno się odbywać na podstawie zupełnie ścisłych egzaminów uzupełniających, obejmujących wszystkie przedmioty, co do których w programach danych oddziałów zachodzi różnica. Niema wogóle celu zbyt ułatwianie tak późnego przenoszenia się. Siła wpływu wychowawczego każdego typu szkoły leży w jego indywidualnej podstawie wychowawczej, ta zaś oddziałuje ciągłością skupienia myśli i wysiłku na pewnej niewielkiej liczbie przedmiotów nauki, rosnącą z biegiem czasu liczbą i siłą skojarzeń w tej dziedzinie, ciągłym zwiększaniem gruntowności i głębi wiedzy, oraz opanowywaniem metody, zawdzięczanem dłuższemu jej stosowaniu. Te wszystkie korzyści są uwarunkowane ciągłością studjów w jednym oddziale, przy jednej podstawie wychowawczej. Zmiana oddziału, a więc zmiana podstawy wychowawczej, burzy wszystkie powyższe czynniki wychowawczego wpływu szkoły i dlatego musimy postawić zasadę, że przynajmniej trzy ostatnie lata powinien uczeń spędzić w jednym oddziale, aby odnieść korzyść z tych wpływów.

Możność przenoszenia się z oddziału do oddziału ma i dlatego znaczenie, że ułatwi różniczkowanie typów nie tylko pod względem programów, ilości lekcji poświęconych różnym przedmiotom i t. p., ale i pod względem wewnętrznym, pod względem treści udzielanej nauki, jej pogłębienia, stopnia samodzielności i tempa pracy, pod względem nastroju, a to z powodów następujących. Cechą nowej szkoły musi być żywe tętno pracy i życia szkolnego. Istota reformy polegać musi przede wszystkim na usunięciu ze szkoły atmosfery ospałości, braku zainteresowania, obojętności, nudy, będącej nieuniknionym następstwem dzisiejszego rozproszkowania pracy ucznia i płynącej zeń powierzchowności. Ograniczenie ilości przedmiotów, skupienia pracy i myśli uczniów, pozwoli wprowadzić do szkoły atmosferę gruntowności, wyężonej pracy, zainteresowania. W związku z tem musi pozostawać wysoka skala i ścisłość wymagań, potrzebna dla eliminowania jednostek, nie nadających się do wyższego kształcenia, wpływających na obniżenie poziomu pracy ogółu, konieczna dla zapewnienia nauce szkolnej wpływu wychowawczego, wpływu na urabianie charakterów. Kult mierności i miernot, tak charakterystyczny dla dzisiejszej

szkoły średniej, musi być raz na zawsze obalony. Tylko w atmosferze ścisłych wymagań i płynącego z nich twardego poczucia obowiązku, w atmosferze żywych zainteresowań i dążeń, oraz skupionej, samodzielnej pracy, mogą urabiać się charaktery, rozkwiatać talenty, może rozbudzać się ideowość, tylko w niej przetwarzać się mogą masy młodzieży na rzetelną i dla narodu prawdziwie produktywną warstwę inteligentną.

Samo jednak skoncentrowanie planu nauczania, oraz podniesienie skali i ścisłości wymagań, nie byłoby środkiem wystarczającym do zapewnienia szkole odpowiedniego tężnia pracy i życia umysłowego. Zapewnić je może dopiero zróżniczkowanie szkół na typy o różnych podstawach wychowawczych, oraz jak najlepszy podział młodzieży między nie na podstawie indywidualnych uzdolnień i zainteresowań. I dlatego właśnie łatwość przenoszenia się z oddziału do oddziału, umożliwiająca prostowanie popełnionych przy wyborze oddziału pomyłek, jest dla wewnętrznego życia szkoły korzystna. Dobre zgrupowanie w oddziale młodzieży o pokrewnych uzdolnieniach i zainteresowaniach pozwoli w zakresie przedmiotów, stanowiących podstawę wychowawczą szkoły, na żywsze tempo, większą gruntowność i samodzielność pracy, na wytworzenie tej atmosfery zainteresowania i zapału, która jest głównym warunkiem wartości szkoły, bez której nie może ona mieć wpływu na kształtowanie dusz. Wielokrotnie powtarzaliśmy z naciskiem, iż każdy z naszych typów szkoły średniej musi być szkołą ogólnokształcącą, nie zawodową. Dwa główne typy: matematyczno-przyrodniczy i humanistyczny są tak zbudowane, iż zapewniają zupełnie wystarczającą równowagę między grupą przedmiotów humanistycznych, a grupą matematyczno-przyrodniczych. Utrzymać ją w istocie — będzie oczywiście zadaniem nauczycieli. Równowaga ta jednak nie pozostaje w sprzeczności z faktem, iż przedmioty podstawy wychowawczej będą w każdym oddziale terenem, na którym tężno umysłowego życia młodzieży będzie biło najsilniej, na którym skupiać się będzie największa suma dążeń, zainteresowań, zapału. Bez różniczkowania szkoły na typy o wyraźnie zarysowanych podstawach wychowawczych i bez dobrego zgrupowania w nich młodzieży, nie dałoby się nigdy osiągnąć w szkole pełnej siły owego życiodajnego tężnia, a więc zapewnić jej pełnej siły oddziaływania wychowawczego.

Aczkolwiek każdy z typów szkoły średniej będzie dawał młodzieży ogólne wykształcenie, a jego podstawa wychowawcza nie będzie miała bynajmniej na celu specjalizacji, jednak istnienie jej będzie niewątpliwie wpływało na rozwijanie się indywidualnych uzdolnień i skłonności do pewnych działów nauki i pracy. Dzięki temu szkoła będzie wypuszczała ze swych murów większość młodzieży o pewnym zdecydowanym kierunku życiowym. Będzie to jej wielką zasługą, nietylko ze względów praktycznych, ale i dlatego, że stawiany szkole średniej cel wychowawczy nie jest wogóle osiągnięty, jeśli opuszczająca ją młodzież kierunku takiego nie posiada. Wychowanie pełnego człowieka, będące celem tej szkoły, jest fałszywie pokierowane, jeśli produktem jego jest jakieś pseudo-ogólne wykształcenie, bez określonego kierunku uzdolnień, zainteresowań i dążeń, a typy tego rodzaju, choćby z najlepszymi świadectwami, bywają najczęściej nieproduktywne w życiu.

Ogólnokształcący charakter obu głównych typów szkoły średniej: matematyczno-przyrodniczego i humanistycznego, utrzymana w każdym z nich wystarczająca równowaga dwóch głównych działów nauk, sprawiają, iż uczeń, wychodzący z któregośkolwiek z nich, jest równie dobrze umysłowo przygotowany do jakiegokolwiek studjum w szkole wyższej i do dowolnego zawodu życiowego. To też niema najmniejszego powodu, by przed jakąś kategorią tych uczniów zamykać pewne działy studjów, lub pewne zawody, względnie dostęp do nich utrudniać. Co prawda, wyraźne indywidualne właściwości każdego z tych typów będą niewątpliwie sprawiały, że ich wychowankowie zwracać się będą w swych dalszych studjach i w wyborze zawodu w pewnych określonych kierunkach, od których odstępstwa nie będą zbyt częste. Uczniowie, kończący np. oddział matematyczno-przyrodniczy, wynosić będą z niego w większości zainteresowania zwrócone ku teoretycznemu studjum nauk ścisłych, albo ku ich praktycznym zastosowaniom. Stąd, wstępując do szkoły wyższej, będą przeważnie wybierali dział matematyczno-przyrodniczy, lub medyczny uniwersytetu, albo jakiś wydział wyższej szkoły technicznej. Uczniowie oddziału humanistycznego objawiać będą w większości zainteresowanie literaturą, historją, naukami społecznymi, to też studjować będą na uniwersytecie przeważnie literaturę, historję, nauki społeczne, prawo. Oczywiście całe szeregi działów wykształcenia wyższego,

jak filozofja ścisła, nauki handlowe i t. d., odpowiadać będą, co prawda z innych pobudek, zarówno jednej, jak drugiej grupie młodzieży. Głównymi zawodami życiowymi byłych uczniów oddziałów matematyczno-przyrodniczych będzie, obok pracy naukowej w tej dziedzinie, medycyna, technika, przemysł, praca na polu gospodarczym wogóle. Młodzież, która wyjdzie z oddziałów humanistycznych, poświęci się naukom humanistycznym, sztuce, naukom społecznym, administracji, oraz również pewnym działom życia gospodarczego. Niewątpliwie jednak będą dość częste odstępstwa od wytyczonej powyżej drogi i w wysokim stopniu szkodliwe byłoby uniemożliwianie ich lub utrudnianie. Przedewszystkiem byłoby to krępowaniem jednostki w wyborze kierunku pracy całego życia i odbiłoby się ujemnie nie tylko na jej osobistym szczęściu, ale także na jej wydajności i użyteczności społecznej. Wprawdzie w ciągu dwóch ostatnich lat szkoły średniej nie ułatwiamy uczniom przenoszenia się z oddziału do oddziału, ale to dlatego tylko, aby nie przynieść szkody gruntowności i głębi ich wyrobienia umysłowego. Gdy już jednak to wyrobienie, jakie im szkoła średnia dać mogła, osiągnęli, krępowanie ich przy ostatecznym wyborze zawodu byłoby bezcelowe. Prócz tego zważyć należy, że dobrze jest, jeśli do studjum lub zawodu do którego z reguły przygotowuje, większość ludzi jedna grupa nauk, wejdzie i pewna liczba jednostek o umysłowości wyrobionej więcej na grupie innej, wniesie ona bowiem do swej pracy pewne odrębne pierwiastki, których przymieszka może tylko korzystnie odbić się na całości kształtacie danego studjum, czy zawodu. Z reguły np. studjom historycznym poświęcać się będą uczniowie, którzy ukończyli oddział humanistyczny szkoły średniej. Gdyby jednak wyjątkowo jakiś uczeń oddziału matematyczno-przyrodniczego, wskutek później rozbudzonego zainteresowania, chciał na uniwersytecie oddać się studjom historii, nie powinno mu się tego utrudniać i to nie tylko dlatego, że tak wyraźnie zaznaczone zamiłowanie bywa już pewną rekojmią owocnej pracy, ale i dlatego, że cechy umysłowe, pozyskane przezeń dzięki naukom matematyczno-przyrodniczym, mogą stać się w dziedzinie historii pierwiastkiem ożywym. Przykład powyższy da się oczywiście zastosować i do innych studjów i zawodów. Głównym jednak powodem, dla którego w najwyższym stopniu szkodliwym byłoby krępowanie abiturjentów szkoły średniej przy wyborze

studjum wyższego, względnie zawodu, jest okoliczność, że w takim razie zapisywanie się młodzieży kończącej trzecią klasę szkoły średniej do poszczególnych wyższych oddziałów tej szkoły odbywałoby się w znacznej części nie na podstawie objawiających się uzdolnień i zainteresowań, lecz pod wpływem życzenia ucznia, względnie jego rodziców, obrania w przyszłości pewnego określonego zawodu. Gdyby np. wydział prawniczy uniwersytetu, otwierający tyle zawodów urzędniczych, był dostępny bez żadnych utrudnień tylko dla abiturjentów oddziału humanistycznego, wtedy całe rzesze działwy szkolnej cisnęłyby się do tego oddziału, bez względu na swe, nieraz odmienne, zdolności i zamiłowania. Wynikiem byłoby, że ta część młodzieży, która wybrała oddział humanistyczny wbrew swym popełdom, nie osiągnęłaby w nim tego stopnia rozwoju umysłowego, do jakiego była zdolną. Ale nie na tem kończą się szkody. Młodzież ta, nieprzystosowana zdolnościami, nie wnosząca dostatecznego zainteresowania i zapału w pracę oddziału humanistycznego, spowoduje osłabienie tętna życia tego oddziału, obniży jego atmosferę, z czego wypłyną poważne szkody i dla tej reszty uczniów oddziału, którzy wstąpili doń pod wpływem istotnego zamiłowania. Podobne oczywiście byłyby skutki, gdyby np. swobodny wstęp na medycynę lub politechnikę był zastrzeżony wyłącznie dla uczniów oddziału matematyczno-przyrodniczego i t. p. Zupełne równouprawnienie obu oddziałów pod względem wstępu do szkół wyższych, oraz do różnych zawodów, jest koniecznie potrzebne nietylko dlatego, żeby jednostkom ułatwić swobodny wybór zawodu, ale przede wszystkim dlatego, że każde skrepowanie pod tym względem oddziałuje wstecznie i to fatalnie na szkołę średnią, obniżając poziom jej poszczególnych typów, uniemożliwiając młodzieży osiąganie w niej tego rozwoju umysłowego, do którego wogóle jest zdolna. A wydajność inteligentnej warstwy narodu zależy nie od tego, czy składające je jednostki dowolnych zawodów uczyły się w szkole średniej więcej tej, czy owej grupy przedmiotów, ani nawet od tego, czy się jakiegoś przedmiotu wogóle uczyły, czy też nie. To są rzeczy bez poważniejszego znaczenia. Znaczenie jedyne (w dziedzinie intelektualnej) ma osiągnięty w szkole stopień rozwoju umysłowego, przyuczenie do gruntownej pracy i głębszego jej ujmowania, uzdolnienie do samodzielnego stawiania i rozwiązywania problemów, siła zamiłowania i idealizmu.

Osiągnięcie tych wszystkich czynników wymaga zróżniczkowania szkoły na typy i jak najlepszego rozdzielenia między nie młodzieży, wyłącznie na podstawie uzdolnień i zainteresowań. Każdy wpływ uboczny, oddziałujący na ów rozdział zaburzająco, musi prowadzić do osłabienia tych podstawowych czynników przyszłej produktywności ogółu młodzieży i przez to wyrządza nieobliczalne społeczne szkody. Gdy wskutek obniżenia poziomu oddziałów wyższych szkoły średniej, wywołanego pchaniem się do nich młodzieży, nie pod wpływem zainteresowania, lecz ze względu na pewne szczególne uprawnienie tych oddziałów, nastąpi u każdej jednostki niewielkie choćby niedociągnięcie do dostępnego dla niej w dobrych warunkach stopnia rozwoju, wypłyną stąd w ogólnej sumie produkcji inteligentnej warstwy, a więc i w całej produkcji narodowej, niesłychane i niepowetowane straty. Wszelkie nierównouprawnienia różnych typów szkoły średniej są wpływem bardzo ciasnego pojmowania istoty i zadania tej szkoły, jako instytucji, mającej dawać pewne techniczne sprawności, czy też pewne przygotowawcze i pomocnicze wiadomości do przyszłych studjów wyższych i zawodu. Polegają one na zupełnem niezrozumieniu, iż zadaniem i celem szkoły średniej jest tylko rozwój sił duchowych (i fizycznych) i że wobec wielkości tego zadania ustępować muszą na plan dalszy wszelkie cele inne, drobne wobec niego i małe, a w szczególności cele, leżące w dziedzinie erudycji.

Wszystkie powyższe argumenty, dowodzące konieczności równouprawnienia dwóch głównych typów szkoły średniej: matematyczno-przyrodniczego oraz humanistycznego, w odniesieniu do tych tylko typów byłyby zapewne zbyt techniczne, nie jest bowiem prawdopodobnem, aby przeciwko ich równouprawnieniu podniosły się poważniejsze zarzuty. Staną się one jednak potrzebne, a nawet nabiorą większej wagi, gdy rozszerzymy dyskusję na trzeci typ szkoły: humanistyczny z łaciną. Typ ten jest tylko dokonaniem w miarę możliwości ulepszeniem dzisiejszego gimnazjum filologicznego Królestwa, względnie galicyjskiego gimnazjum realnego. Ulepszenie to jednak nie zdołało, jak widzieliśmy, usunąć zasadniczego błędu w pomyśle szkoły i stąd zachowała ona, acz w mniejszym nieco stopniu, wszystkie wady swych obu istniejących pierwowzorów. Z tego powodu pominiemy szerszą ocenę i charakterystykę tego typu,

dokładnie już poprzednio omawianego, stwierdzimy tylko raz jeszcze, że jest to typ pozbawiony ze stanowiska pedagogicznego wszelkiej głębszej wartości. Niestety jest on w Polsce bardzo rozpowszechniony, a zwłaszcza w Królestwie, gdzie wyparł wszystkie inne rodzaje szkół i stał się panującym. Wobec tego stanu rzeczy o szybkim usunięciu go niema mowy, zwłaszcza przy tak znacznej przewadze szkolnictwa prywatnego, mającego duży stopień swobody w ustalaniu dla siebie kierunków i planów nauczania. Trzeba się pogodzić z faktem, że typ ten będzie jeszcze przez dłuższy czas istniał, zrazu nawet w znacznej liczbie i tylko stopniowo będzie zanikał, względnie liczebność jego będzie się sprowadzała do właściwej, bardzo skromnej miary. W każdym razie musimy go traktować jako twór przejściowy. Ustanawianie planu dla takiego typu szkoły nie ma bynajmniej na celu utrwalania go, ni przedłużania jego istnienia, lecz, wobec nieuniknionego jego istnienia jeszcze przez czas pewien, ulepszenie go o ile możliwości i zmniejszenie przez to szkód, które młodzieży i społeczeństwu przynosi.

Skoro zatem oddział humanistyczny z łaciną ma istnieć, w myśl naszych poprzednich rozważań, koniecznym jest zupełne równouprawnienie wszystkich trzech dotąd umówionych oddziałów: matematyczno-przyrodniczego, humanistycznego i humanistycznego z łaciną. Mogłyby, co prawda, nasuwać się wątpliwości co do typu humanistycznego z łaciną, jako nieracjonalnie ze stanowiska pedagogicznego zbudowanego, wkraczającego już w jednostronność i upośledzającego wybitnie dział nauk ścisłych. Z tego ostatniego choćby powodu nasuwałaby się myśl utrudniania wychowankom tego typu dostępu do studjum nauk ścisłych, medycyny, oraz nauk technicznych. Myśl tę jednak należy stanowczo odrzucić i oświadczyć się za zupełnym równouprawnieniem. Motywów tej decyzji nie będziemy powtarzali, są one bowiem zupełnie takie same, jak te, które rozwinęliśmy przy omawianiu równouprawnienia typów: matematyczno-przyrodniczego i humanistycznego. Tu dodamy tylko, że równouprawnienie stworzy warunki swobodnej konkurencji wszystkich trzech typów, wśród której jedynie objawić się będzie mogła w zupełnej czystości wartość każdego z nich, wśród której naturalnym biegiem rzeczy utrzymają się i rozwiną typy żywotne, a zanikną sztuczne, nie mające w so-

bie wewnętrznej siły, niedostosowane do wymagań życia. Wszelka nierówność praw, przeciwnie, nie dopuszczając do pełnego rozwoju typów upośledzonych, nie pozwoli im nigdy wykazać swej istotnej wartości, a przedewszystkiem przyczynić się będzie do sztucznego podtrzymywania tworów słabych, nie posiadających warunków do życia, niepożytecznych, a nawet szkodliwych.

To jedynie racjonalne rozwiązanie kwestji natrafia na przeszkodę w istniejącym stanie rzeczy. Obecnie mianowicie gimnazjum filologiczne (z łaciną, bez greki) posiada pełne prawa, żadna zaś szkoła bez łaciny praw tych nie posiada. Pociąga to za sobą wszystkie te szkody, które scharakteryzowaliśmy powyżej, jako nieuniknione następstwa wszelkiego uprzywilejowania. W szczególności należy podnieść, że ten typ szkoły wyłącznością swego przywileju zabija wszystkie inne typy, nie daje żadnemu z nich rozwinąć się i wykazać swą wartość. Tak się dzieje wszędzie, a przedewszystkiem w Królestwie, gdzie gimnazjum filologiczne wyparło wszystkie inne typy szkół i zabiło zupełnie zarówno t. zw. szkoły handlowe, jak szkołę realną, tak zdolną do ulepszenia się i tak ze stanowiska społecznego ważną. I dopóki przywilej ten trwać będzie, niema możliwości stworzenia innego, choćby najlepszego, typu szkoły. Wszelkie próby pozostaną bezowocne, gdyż szkoły nowe nie pozyskałyby frekwencji, albo pozyskałyby niewystarczającą, a w dodatku drugorzędnej wartości, i wskutek tego nie mogłyby nawet nigdy okazać, czem są istotnie. W takich warunkach o swobodnym, naturalnym doborze i dopływie młodzieży do tych szkół nowych nie byłoby mowy, a bez tego nie może być również mowy o osiąganiu przez nie rezultatów. Jeśli dodamy, że ten jedynie uprzywilejowany typ, to właśnie typ nietylko najstarszy, ale z istoty swej niezdolny do zasadniczego ulepszenia, zrozumiemy, jak wielkie szkody przynosić musi społeczeństwu jego uprzywilejowanie i płynąca zeń wyłączność. Gdyby ten przywilej miał być przeniesiony do nowych stosunków, a więc stać się udziałem oddziału humanistycznego z łaciną nowej szkoły średniej, wtedy dwa inne typy: oddział matematyczno-przyrodniczy, oraz humanistyczny nie miałyby możliwości rozwoju, i cała reforma byłaby udaremiona. Ponieważ zaś na stworzeniu tych właśnie dwóch typów, wyposażonych w silne podstawy wychowawcze i dostosowa-

nych do potrzeb i celów społecznych, cała myśl zamierzonej reformy się opiera, przeto utrzymanie przywileju oddziału humanistycznego z łaciną stałoby się wprost katastrofą, uniemożliwiająca wszelką reformę, czy tą, czy jakąkolwiek inną. Jeśli sobie w dodatku uprzytomnimy, że stworzenie dobrej szkoły typu matematyczno-przyrodniczego i jej silny ilościowy rozwój ma między innymi na celu wychowywanie zastępów młodzieży na pionierów i pracowników naszego odrodzenia i życia gospodarczego, a że przywilej szkoły filologicznej rozwój taki zupełnie uniemożliwi, zrozumiemy jaśniej jedną z wielkich szkód społecznych, którą taki przywilej grozi.

Jednak zniesienie przywileju oddziału z łaciną i równouprawnienie wszystkich typów, napotka niewątpliwie na opór. Argumentami, opierającymi się na przeświadczeniu o wyjątkowym dla umysłowego rozwoju znaczeniu nauki języka łacińskiego, nie potrzebujemy się już tutaj zajmować, sprawę tę bowiem oświeciliśmy poprzednio wystarczająco. Trzeba jednak zająć się argumentami natury nie pedagogicznej, lecz utylitarnej, dowodzącymi niezbędnosci tej nauki, jako środka pomocniczego dla różnych działów studjów wyższych. Stanowisko zasadnicze w tej sprawie, jak również we wszystkich sprawach pokrewnych, formułowaliśmy już parokrotnie. Zadaniem głównym, prawie wyłącznym, szkoły średniej jest rozwijanie w młodzieży sił fizycznych, moralnych i intelektualnych. Przed zadaniem tem ustąpić muszą wszelkie względy uboczne. Wszelkie drobne, małe, utylitarne cele tylko o tyle mogą być uwzględniane przez szkołę średnią, o ile dążenie do nich nie przeszkadza osiągnięciu owego głównego, wielkiego celu. Gdy tylko najmniejsza sprzeczność zachodzi, cel utylitarny musi być bez wahania poświęcony celowi idealnemu, bo rozwój sił młodego pokolenia zapewnia społeczeństwu tak wielkie korzyści realne, iż wszelkie inne rzekome zdobycze stają się wobec nich drobiazgami bez znaczenia, lub wprost złudzeniem. Każdy pogląd odmienny, przy którym rzekomymi korzyściami praktycznymi zasłaniaamy sobie cel główny i choćby w najmniejszym stopniu utrudniamy jego osiągnięcie, jest wynikiem ciasnoty pojęć o wychowaniu i szkole, niezdolnej zrozumieć ich prawdziwej istoty.

Ograniczając się w szczególności do sprawy nauczania, musimy raz jeszcze podnieść, że głównym celem nauki szkolnej jest rozwój umysłowy uczniów, uzdolnienie ich do samo-

dzielnej pracy umysłowej, przyuczenie do głębszego jej ujmowania i gruntownego wykonywania, rozbudzenie poważnych zainteresowań i przyzwyczajenie do życia umysłowego. Obok tego wielkiego, ogólnego celu istnieć może i musi oczywiście cały szereg celów szczegółowych, są one jednak uprawnione o tyle tylko, o ile nie utrudniają dążenia do osiągnięcia celu głównego. Gdy tylko wystąpi sprzeczność, cel szczegółowy musi zostać zarzucony, choćby postawienie go dało się poprzeć najpoważniejszymi argumentami i obiecywało największe korzyści praktyczne. Tak się rzecz ma właśnie z nauką łaciny w szkole średniej. Za jej utrzymaniem i uwarunkowaniem nią prawa wstępu na uniwersytet są przytaczane różne, mniej i więcej ważne motywy. Ponieważ jednak dotychczasowe nasze rozważania wykazały, że przez wprowadzenie do planu szkoły średniej języka łacińskiego wartość szkoły wybitnie się obniża i osiąganie owego głównego jej celu poważnie utrudnia, ponieważ stwierdziliśmy dalej, że uprzywilejowanie tego drugorzędnego typu szkoły uniemożliwi rozwój typów innych, mających wszelkie warunki pomyślnego osiągnięcia celu zasadniczego, przeto myśl o pogwałceniu zasady równouprawnienia na rzecz tego typu musimy stanowczo odrzucić, bez względu na wszelkie motywy, usiłujące konieczność języka łacińskiego dla tych lub owych gałęzi studjów wyższych wykazać.

Przyjrzyjmy się jednak bliżej tym motywom. Możemy przedewszystkiem pominąć nieprawdopodobnie naiwny argument, iż nauka łaciny niezbędnie jest potrzebna w szkole średniej dlatego, aby uczniowie mogli w ciągu studjów uniwersyteckich, nawet przyrodniczych, używać łacińskiej terminologii naukowej. Naiwność dochodziła tak daleko, iż do czysto przyrodniczego studjum medycznego dopuszczano gimnazjastów, nie mających żadnego przygotowania do przyrodniczego myślenia wogóle, a nie dopuszczano uczniów szkół realnych, opierających się (rzekomo) na naukach matematyczno-przyrodniczych. Ograniczając się do argumentów poważniejszych musimy rozważyć, które działy studjum uniwersyteckiego wymagają niezbędnie wyniesienia przez swych uczniów znajomości łaciny ze szkoły średniej, o wyższe szkoły techniczne bowiem wcale tu nie idzie. Na wydziale filozoficznym łacina jest istotnie potrzebna uczniom, poświęcającym się filologii klasycznej, różnym gałęziom językoznawstwa, historii, oraz częściowo tym,

k którzy poświęcają się studjom literatury. Potrzeby jednak tej młodzieży nie mogą wchodzić wcale w rachubę, gdyż stanowi ona tak znikający procent ogółu młodzieży szkół średnich, że trudno pomyśleć, by dla tak małej garstki ogół miał uczyć się przedmiotu nie tylko mu niepotrzebnego, ale wpływającego swą obecnością na obniżenie wartości szkoły średniej, a więc na obniżenie stopnia rozwoju sił intelektualnych całego ogółu. Jednostki, chcące się poświęcić wyższym studjom, będą musiały nauczyć się łaciny w czasie pobytu na uniwersytecie, nauka ta mianowicie musi zostać włączona w program ich studjum zawodowego. Wiadomo zaś, jak inaczej, łatwiej i prędzej pójdzie ta nauka tym nielicznym jednostkom, które zabiorą się do niej w wieku dojrzałym, z zamiłowaniem i poczuciem potrzeby. Wiadomości potrzebne zostaną, obok innych przedmiotów nauki, opanowane łatwo w ciągu jednego roku. W szkole średniej zaś nauka ta nęka ogół młodzieży przez długi szereg lat, nie wydaje rezultatów i rujnuje wartość szkoły.

Przechodząc do innych wielkich wydziałów uniwersytetu, gromadzących w sobie ogromną większość młodzieży, stwierdzić należy, że czysto przyrodniczej natury studjum medyczne łaciny zupełnie nie potrzebuje, że pożądanem jest, aby zapisywali się nań uczniowie oddziału matematyczno-przyrodniczego, w którym na łacinę niema wcale miejsca, który jednak zato wypuszczać będzie młodzież włożoną do przyrodniczego myślenia, nauczoną obserwacji, mającą zainteresowania przyrodnicze. Za wydział, wymagający znajomości łaciny, uważa się wydział prawniczy. Ponieważ będzie on ściągął z pewnością wielkie ilości młodzieży, przeto wymagania jego wywrą decydujący wpływ na losy szkoły średniej. Otóż stwierdzić należy, że mniemanie o niezbędności łaciny dla prawników jest złudzeniem, płynącym tylko z przyzwyczajenia datowanego od wieków. Jeśli pominiemy nie wchodzące tu w rachubę potrzeby nielicznych naukowych badaczy, a rozważymy tylko potrzeby szerokich rzesz prawniczych, spostrzeżemy, że potrzebę łaciny wywołują teksty prawa rzymskiego, oraz używana terminologia prawnicza. Nie ulega kwestji, że z obu potrzebami da się łatwo zerwać bez szkody dla istoty wiedzy prawniczej lub jej stosowania w praktyce. Ścisłe i autentyczne przekłady tekstu, opatrzone odpowiednimi komentarzami, zastąpią w praktyce oryginały, (do których i tak przeciętny praw-

nik nigdy się nie odwołuje), gdy ogół prawniczy nie będzie umiał po łacinie; terminologia ojczysta zastąpi wtedy łacińską, utrze się i sprecyzuje tak samo jak tamta, tak, że po dwudziestu latach, każdemu będzie się wydawało, że nie jest ona do zastąpienia, podobnie jak myśli się dziś o łacińskiej. W okresie przejściowym można zaradzić trudnościami, wprowadzając na wydziale prawniczym roczny kurs nauki łaciny. Trudno zaś, by dla upodobania fachowców, płynącego z wiekowego używania, dla ich przyzwyczajenia do istotnie dobrej, bo wiekami wyrobionej, terminologii prawniczej i dla przewidywanych trudności przejścia do terminologii rodzimej, trudności oczywiście tylko przejściowych, i teraz i w całej przyszłości nietylko wszystka młodzież musiała się uczyć łaciny, ale by dla tego błahego powodu poziom rozwoju młodzieży musiał stale pozostać niższy, by zrezygnować trzeba było z wszelkiej głębszej reformy szkolnictwa średniego. Nie ulega wątpliwości, że poziom studjum prawniczego tylko się podniesie, jeżeli w przyszłości oddawać mu się będą zastępy młodzieży, które ze szkoły średniej nie przyniosły wprawdzie znajomości łaciny, ale za to wyniosły z niej wyższy rozwój umysłowy, głębsze umysłowe zainteresowania, pewne zrozumienie dla problemów natury społecznej, zdolność do samodzielnej pracy, a więc to wszystko, czego nie daje, względnie dać może tylko w małym stopniu szkoła z łaciną, a co dać powinna szkoła dobrze pedagogicznie zbudowana, np. szkoła typu humanistycznego bez łaciny.

Skoro więc dwa najliczniejsze wydziały uniwersytetu: prawniczy i medyczny, łaciny istotnie nie potrzebują, ci zaś słuchacze wydziału filozoficznego, którzy potrzebują jej naprawdę, stanowią znikomy procent ogółu młodzieży, możemy nawet ów utylitarny i bynajmniej nie decydujący argument za uprzywilejowaniem oddziału humanistycznego z łaciną odrzucić i w myśl zasadniczych pedagogicznych wymogów ustalić postulat równouprawnienia wszystkich typów szkoły średniej. W rozważaniach naszych pominęliśmy tutaj wydział teologiczny, a to dlatego, że całkiem specjalny charakter tego studjum i odrębne jego cele, te szczególne wymagania, które stawia się zgłaszającej się doń młodzieży, oraz te zadania, które się jej w czasie studjów i po ich ukończeniu zakreśla, czynią ten wydział tak odrębnym od reszty wydziałów i szkół wyższych wogóle, że według jego potrzeb żadną miarą szkoły średniej

kształtować nie można. Nauka łaciny, temu studjum potrzebna, może i powinna być włączona w sam program tego studjum. Dodać należy, że z wydziałem teologicznym związane są pewne ważne objawy natury społecznej. Wiadomem jest, że lud wiejski, garnący się tak wspaniale do oświaty i w szczególności pragnący swej dziatwie zapewnić wykształcenie średnie, w dużej części w tym celu posyła swych synów do szkoły średniej, aby z nich zrobić w przyszłości księży. Otóż gdyby oddział humanistyczny z łaciną miał przywilej dopuszczania młodzieży do uniwersytetu wogóle, a na wydział teologiczny w szczególności, dwa inne zaś oddziały tego nie dawały (albo dawały za dodatkowym egzaminem z łaciny, co na jedno wychodzi), wtedy cała masa młodzieży włościańskiej cisnęłaby się wyłącznie do oddziału humanistycznego z łaciną, a unikała innych. Wynikiem byłby przedewszystkiem olbrzymi rozwój najniższego typu szkoły, a zanik innych. Gorszym wynikiem byłby fakt, iż te masy młodzieży włościańskiej, która dla przetworzenia się na inteligencję potrzebuje najlepszej szkoły, dającej najsilniejsze wpływy, a więc rozporządzającej silną podstawą wychowawczą i zapewniającej jak największe skoncentrowanie, kształciłyby się właśnie w typie, który tych cech posiada najmniej i stąd ich przetworzenie przez szkołę byłoby niedoskonałe. Znany nakoniec i pożądaný jest objaw, że ta chłopska młodzież, przeznaczona na księży, zwraca się później w znacznej części ku rozlicznym innym studjom i zawodom. Otóż w razie uprzywilejowania typu humanistycznego z łaciną i ta, do innych zawodów idąca młodzież, będzie jednak przechodziła wyłącznie przez ten typ, nietylko najniższy, ale dający do innych kierunków studjów gorsze przygotowanie; wynikłoby stąd, że dopływ włościańskiej młodzieży do różnych zawodów stałby się przez nierównouprawienie różnych typów szkoły średniej niższowartościowym.

Równouprawienie typów powinno objąć także i oddział klasyczny, mimo jego wybitnej jednostronności. Charakter tego oddziału i zadania, które mógłby spełniać, określiliśmy już w rozdziale pierwszym, a częściowo i w dalszych. Dodać trzeba, że aby on je mógł spełnić, warunkiem podstawowym jest bardzo wysoki poziom wymagań od uczniów i bardzo ścisłe ich egzekwowanie. Wymagania te dotyczyć muszą nietylko takich zdolności filologicznych i takiej pracy, któreby umożliwiły

uczniom, swobodne czytanie autorów starożytnych ze zrozumieniem i odczuciem, ale i znacznego stopnia subtelności i wrażliwości na objawy kultury starożytnej i piękna wogóle, tylko bowiem przy tych cechach zagłębienie się w języki, literaturę i świat starożytny nie będą marnowaniem czasu i zabawką, lecz wychowają ludzi, którzy zdolni będą pierwiastki nieśmiertelnego klasycznego ducha w swej twórczej pracy naszej polskiej kulturze przyswajać. Wobec takich wymagań jednak ograniczanie praw uczniów tej szkoły byłoby bezcelowe i szkodliwe; liczba zresztą szkół tego typu będzie tak znikomą, jeśli wogóle się utrzymają, iż możemy się tutaj więcej niemi nie zajmować.

W wyniku rozważań całego niniejszego rozdziału stawiamy postulat pełnego równouprawnienia wszystkich typów szkoły średniej, nieuwarunkowanego żadnymi egzaminami uzupełniającymi, i nieściśnionego żadnymi ograniczeniami, jako podstawowy warunek wszelkiej reformy tej szkoły.

## ZAKOŃCZENIE

Kończąc powyższe studjum, uważamy za potrzebne zaznaczyć wyraźnie ściśle ograniczony cel, który przy niem postawiliśmy sobie. Celem tym było ustalenie najogólniejszych zarysów ustroju naszej szkoły średniej i ułożenia dla niej również planów nauczania. Innemi słowy: pragnęliśmy nakreślić tylko zewnętrzne ramy, które w przyszłości dopiero wypełnione być mogą szczegółową treścią. Nie było naszym celem wchodzić ani w szczegóły programów, ani w omawianie metod pracy szkolnej; tembardziej nie zamierzaliśmy formułować celów wychowawczych ani społecznych szkoły średniej, ani też zajmować się całokształtem wychowania na stopniu średnim. Nasze zadanie było w określony powyżej sposób ograniczone, a jeśli przy objaśnianiu i motywowaniu przedłożonych zarysów i programów potrącaliśmy niejednokrotnie o zadania szkoły, o różne problemy dydaktyczne i wychowawcze, o metody i t. p., to dlatego tylko, że nie dało się tego uniknąć i o tyle tylko, aby myśli przewodnie projektu stały się jasne. Niezawodnie naturalniejszym byłby odmienny sposób postępowania: nakreślenie całokształtu systemu wychowawczego i wysnucie z niego szczegółów organizacji i budowy szkolnictwa. Takie stawianie sprawy odwlekłoby jednak działanie na lata całe, a tymczasem życie woła o natychmiastowe czyny. Dlatego wybraliśmy drogę krótszą i bardziej praktyczną.

W szczególności pragniemy zaznaczyć, że za najważniejszy postulat reformy szkolnictwa średniego uważamy przekształcenie jej z uczelni na zakład wychowawczy, a więc uczynienie kształcenia charakteru celem głównym, któremu podporządkowanem być musi wszystko, któremu więc ma służyć i nauka

szkolna. Nieporuszanie w niniejszym referacie tej sprawy wynikało nie z jej zapoznawania, lecz ze ścisłego ograniczenia tematu do kwestyj dydaktycznych.

Typy szkół, których plany naszkicowaliśmy, mogą służyć zarówno młodzieży męskiej, jak żeńskiej. Nie znaczy to jednak, byśmy w ten sposób myśleli sprawę średniego szkolnictwa żeńskiego ostatecznie rozstrzygnąć. Jedną rzecz uważamy za niewątpliwą, a mianowicie tę, iż studja średnie i wyższe muszą być dla młodzieży żeńskiej tak samo dostępne, jak dla męskiej, że więc szkoła średnia żeńska musi posiadać pełne uprawnienia pod względem wstępu do szkół wyższych. Pozostaje jednak nierozwiązanym problem, czy szkoła średnia żeńska powinna być dosłownie taka sama, jak męska. Dotychczasowe badania i obserwacje są zbyt nieliczne, nieściśle i nie-naukowe, by na ich podstawie można dać na to pytanie odpowiedź. W każdym razie kwestja istnieje. Ukształtowanie szkoły średniej powinno być uzależnione od jakości materiału uczniowskiego, oraz przypuszczalnych przyszłych zawodów życiowych uczniów. Otóż nie ulega wątpliwości, że między młodzieżą żeńską a męską zachodzą różnice fizjologiczne i duchowe i możliwe jest, że z ich powodu powinny istnieć i różnice w zabiegach wychowawczych i dydaktycznych szkoły żeńskiej a męskiej. Nie ulega również wątpliwości, że wielka ilość uczenic szkoły średniej wychodzi zamąż, wskutek czego ich zawód życiowy staje się odmiennym od zawodów młodzieży męskiej, wobec czego nasuwa się pytanie, czy i ta okoliczność pierwszorzędnej doniosłości nie powinna wycisnąć piętna na ukształtowaniu szkoły żeńskiej. Na pytania te trudno odpowiedzieć; rozstrzygnięcie ich wymaga długich studjów i doświadczeń. Dziś można tylko otworzyć młodzieży żeńskiej takie same szkoły, jak męskiej, koniecznem jednak jest rozpoczęcie badań i doświadczeń, aby tę pierwszorzędnej wagi sprawę pomyślnie rozstrzygnąć.

Jeszcze jedna kwestja jest w Królestwie niesłychanie ważna i piekająca, a mianowicie sprawa t. zw. progimnazjów, których wielka ilość powstaje po mniejszych miejscowościach, po maleńkich miasteczkach, a nawet po większych wsiach. Objaw ten radosny, jako dowód pędu ludu polskiego do oświaty, ma jednak w praktyce wiele stron ciemnych. Pominiemy tu stronę najciemniejszą, jaką jest bardzo niski poziom prawie wszystkich tych szkół, wynikający z braku odpowiednich lo-

kalów, pomocy naukowych, a przede wszystkim dobrych sił nauczycielskich, a dotknijemy tylko sprawy typu tych szkół, a więc ich programu naukowego. Wobec tego, że tylko część uczniów tych szkół idzie po ich ukończeniu do wyższych klas gimnazjalnych, a znaczna większość na nich kończy, obecne ich programy, identyczne z programami niższych klas pełnej szkoły średniej, nie obejmujące żadnego zakończenia i zaokrąglenia studjów dla tych, którzy dalej kształcić się nie będą, nie odpowiadają istotnej potrzebie i wprost nie mają sensu. Jako wystarczające uzasadnienie tego sądu wystarczy przytoczyć fakt, iż progimnazja te zawierają np. i naukę łaciny, której się większość uczniów niepotrzebnie przez rok lub dwa uczy, nie mając tej nauki dalej kontynuować. Wypracowanie dla tych szkół programu takiego, któryby z jednej strony pozwalał młodzieży, mającej ten zamiar, przejść do wyższych klas gimnazjalnych, a równocześnie reszcie dawał pewien zamknięty i celowy całokształt wykształcenia ogólnego, a może wiązał je z wykształceniem zawodowym i przedłużał niejako w szkołę zawodową, jest jednym z najbardziej palących zagadnień oświaty ludowej.

Wszystkie te zagadnienia i wiele innych oczekują rozwiązania, ale zarazem wymagają wiele czasu i pracy. Jako krok pierwszy przedkładamy ocenę kół fachowych oraz czynnikom decydującym niniejszy projekt ustroju i planów szkoły średniej. Programy szczegółowe są w opracowaniu.

The first part of the document is a list of names and titles, including the names of the authors and the titles of their works. The list is arranged in a columnar format, with the names on the left and the titles on the right. The names are written in a cursive hand, and the titles are in a more formal, printed style. The list includes several names, some of which are followed by titles in parentheses. The text is somewhat faded and difficult to read in some places.



## SPIS RZECZY

	str.
PRZEDMOWA . . . . .	3
WSTĘP . . . . .	5
ROZDZIAŁ I.	
O podstawie wychowawczej szkoły średniej . . . . .	11
ROZDZIAŁ II.	
Kilka dalszych zasad organizacji . . . . .	42
ROZDZIAŁ III.	
Plany nauczania . . . . .	77
ROZDZIAŁ IV.	
Wzajemny stosunek i uprawnienia poszczególnych typów szkoły średniej . . . . .	105
ZAKOŃCZENIE . . . . .	123
TABLICA I	
Plan gimnazjum z oddziałem matematyczno-przyrodniczym.	
TABLICA II	
Plan gimnazjum z oddziałem humanistycznym.	
TABLICA III	
Plan gimnazjum z oddziałem humanistycznym z łaciną	
TABLICA IV	
Plan gimnazjum z oddziałem klasycznym	

TABLICA I. GIMNAZJUM Z ODDZIAŁEM MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYM

	Religia	Język polski	Język obcy	Historja	Geografia	Matematyka	Fizyka i chemja	Przyroda	Prpedeutyka filozofji	Kaligrafja	Rysunki	Ś p i e w	Praca ręczna	Gimnastyka	Godzin lekcyj teoretycznych	Godzin zajęć praktycznych	R a z e m godzin zajętych
I	2 Katechizm, kurs niższy	5 lektura, ćwiczenia ustne i piśmienne, gramatyka propedeutyka	—	—	2 + (1) podstawowe pojęcia geograficzne w związku z propedeutyką geografją ziem polskich	6 arytmetyka w połączeniu z propedeutyką geometrii	—	2 + (2) propedeutyka nauki o przyrodzie	—	2 ćwiczenia w piśmie zwykłym	4 natura płaska, modelowanie	2 Solleggio do całej skali, dyktando, piosenki i teoria odpowiednia	3 roboty w kartonie i najprostsze w drzewie	2 ćwiczenia systemem szwedzkim	17	13	30
II	2 Historja święta starego testamentu	4 d-tto gramatyka systematyczna	6 ćwiczenia w wymowie, rozmówki, ćwiczenia piśmienne; lektura	2 propedeutyka historii Polski	2 d-tto kula ziemiska	4 d-tto	1 + 2 wybrane zjawiska metodą samodzielných ćwiczeń uczniów	2 + (2) d-tto	—	—	2 głównie łatwe bryły; modelowanie	2 Solleggio: chromatyka, piosenki odpowiednie, dyktando, teoria odpowiednia	2 roboty w drzewie	2 d-tto	23	10	33
III	2 Historja święta nowego testamentu i liturgika	4 d-tto	5 d-tto gramatyka	2 d-tto	2 pozaeuropejskie części świata	4 d-tto przejście do arytmetyki ogólnej i algebry	2 + 3 d-tto	2 + (1) d-tto i botanika systematyczna	—	—	2 głównie martwa natura, rysowanie i malowanie	1 Solleggio; gamy i piosenki, teoria gam, dyktando	2 d-tto	2 d-tto	23	10	33
IV	2 Nauka wiary	4 d-tto przy lekturze systematyczny rozbiór stylistyczny	3 d-tto	3 historja starożytna	3 Europa	5 algebra wyrażeń wymiernych; funkcje i równania linjowe; planimetria	3 + 2 krótki rys mechaniki ogólnej; ciała stałe, ciecze, gazy; ciepło	2 + 1 dokończenie botaniki	—	—	2 przedmioty o powierzchniach krzywych bardziej złożonych	1 Solleggio dwugłosowe, piosenki dwugłosowe, dyktando, teoria odpowiednia	2 d-tto	2 d-tto	24	10	34
V	2 Historja kościoła	4 lektura utworów literatury polskiej i powszechnej	3 d-tto lektura dłuższych opowiadań, obrazów z historii i przyrody	4 historja średniowieczna (powszechna i Polski)	2 ziemie polskie	5 liczby i wyrażenia niewymierne; funkcje i równania kwadratowe i wyższe; dokończenie planimetrii i początki stereometrii	2 + 4 dalszy ciąg ciepła; chemja nieorganiczna	2 + 1 zoologja, anatomja i fizjologia człowieka; higjena	—	—	2 d-tto	1 Solleggio trzygłosowe, teoria; pojęcie o harmonji i polifonji	—	2 d-tto	24	10	34
VI	2 d-tto	4 d-tto	3 lektura obrazów kultury danego narodu oraz łatwiejszych utworów literackich	4 historja nowożytna do połowy XVIII w. (powszechna i Polski)	—	6 ciągi, szeregi; granice; funkcja logarytmiczna i wykładnicza; stereometria; rzuty; trygonometria płaska	3 + 2 chemja organiczna i stosowana	2 + 1 d-tto	—	—	2 głównie figura ludzka, głowa	2 Solleggio: klucz basowy, pieśni jak w kl. V	—	2 d-tto	24	9	33
VII	2 Nauka moralności chrześcijańskiej (etyka)	4 d-tto	3 lektura utworów literatury	3 historja najnowsza (powszechna i Polski)	—	5 dokończenie trygonometrii; geometria analit.; pochodna i jej zastosow.; maxima i minima; systematyczna dyskusja równań; całka i jej najprostsze zastosowanie	4 + 3 elektromagnetyzm; optyka, akustyka	2 + 2 geologia z mineralogją i geografją fizyczną	—	—	—	2 Solleggio czterogłosowe, chór męski, historja muzyki ogólnej	—	2 d-tto	23	9	32
VIII	2 Dogmatyka fundamentalna (apologetyka)	4 d-tto	3 d-tto	4 Polska współczesna na tle stosunków światowych z uwzględnieniem pojęć geografji ekonomicznej i gospodarstwa społecznego	—	5 d-tto	3 + 1 mechanika; krótki rys kosmografji	1 + 1 biologja ogólna	2 elementy psychologii wraz z głównymi pojęciami logiki	—	—	2 Solleggio wielogłosowe, chór, historja muzyki i estetyki	—	2 d-tto	24	6	30
Razem	16	33	26	20	12 + (1)	40	18 + 17	15 + 6 + (5)	2	2	14	13	9	16	182	77	259

Objaśnienie. Liczby oznaczają ilości godzin tygodniowo. Gdy występują w formie sumy, wtedy pierwszy składnik oznacza lekcje teoretyczne, następne ćwiczenia praktyczne. Składniki ujęte w nawiasy oznaczają czas przeznaczony wyłącznie na wycieczki przyrodnicze. Godziny te, nie wchodzące w rozkład godzin, nie są wliczone w sumę tygodniowych zajęć każdej klasy.

TABLICA II. GIMNAZJUM Z ODDZIAŁEM HUMANISTYCZNYM

	Religja	Język polski	Język obcy	Historja	Geografia	Matematyka	Fizyka i chemja	rzyroda	Propedeutyka filozofji	Kaligrafja	Rysunki	Śpiew	Praca ręczna	Gimnastyka	Godzin lekcji teoretycznych	Godzin zajęć praktycznych	Razem godzin zajętych
I	2 Katechizm, kurs niższy	5 lektura, ćwiczenia ustne i piśmienne, gramatyka propedeutyka	—	—	2 + (1) podstawowe pojęcia geograficzne w związku z propedeutyką geografją ziem polskich	6 arytmetyka w połączeniu z propedeutyką geometrii	—	2 + (2) propedeutyka nauki o rzyrodzie	—	2 ćwiczenia w piśmie zwykłym	4 natura płaska, modelowanie	2 Solleggio do całej skali, dyktando, piosenki i teoria odpowiednia	3 roboty w kartonie i najprostsze w drzewie	2 ćwiczenia systemem szwedzkim	17	13	30
II	2 Historja święta starożytności	4 d-tto gramatyka systematyczna	6 ćwiczenia w wymowie, rozmówki, ćwiczenia piśmienne; lektura	2 propedeutyka historii Polski	2 d-tto kula ziemiska	4 d-tto	1 + 2 wybrane zjawiska metodą samodzielną uczniów	2 + (2) d-tto	—	—	2 głównie łatwe bryły; modelowanie	2 Solleggio: chromatyka, piosenki odpowiednie, dyktando, teoria odpowiednia	2 roboty w drzewie	2 d-tto	23	10	33
III	2 Historja święta nowożytności i liturgia	4 d-tto	5 d-tto gramatyka	2 d-tto	2 pozaeuropejskie części świata	4 d-tto przejście do arytmetyki ogólnej i algebry	2 + 3 d-tto	2 + (1) d-tto i Botanika systematyczna	—	—	2 głównie martwa natura, rysowanie i malowanie	1 Solleggio: gamy i piosenki, teoria gam, dyktando	2 d-tto	2 d-tto	23	10	33
IV	2 Nauka wiary	4 d-tto przy lekturze systematycznej rozbiór stylistyczny	5 d-tto	3 historja starożytna	3 Europa	5 algebra wyrażeń wymiernych; funkcje i równania liniowe; planimetria	—	1 + 1 dokończenie Botaniki	—	—	2 przedmioty o powierzchniach krzywych bardziej złożonych	1 Solleggio dwugłosowe, piosenki dwugłosowe, dyktando, teoria odpowiednia	2 d-tto	2 d-tto	24	8	32
V	2 Historja kościoła	4 lektura utworów literatury polskiej i powszechnej	4 d-tto lektura dłuższych opowiadań, obrazów z historii i przyrody	5 historja średniowieczna (powszechna i Polski)	2 ziemie polskie	4 liczby i wyrażenia niewymierne; funkcje i równania kwadratowe i wyższe; dokończenie planimetrii	—	2 + 2 zoologia, anatomja fizjologia człowieka; lgjena	—	—	2 d-tto	2 Solleggio trzygłosowe, teoria; pojęcie o harmonji i polifonji	—	2 d-tto	24	8	32
VI	2 d-tto	5 d-tto	4 lektura obrazów kultury danego narodu oraz łatwiejszych utworów literackich	5 historja nowożytna do połowy XVIII w. (powszechna i Polski)	—	4 ciągi, szeregi; granice; funkcja logarytmiczna i wykładnicza; stereometria; funkcje trygonometryczne	4 + 3 krótki rys mechaniki ogólnej; ciała stałe, ciecze, gazy; ciepło	—	—	—	2 głównie figura ludzka, głowa	2 Solleggio: klucz basowy, pieśni jak w kl. V	—	2 d-tto	24	9	33
VII	2 Nauka moralności chrześcijańskiej (etyka)	5 d-tto	4 lektura utworów literatury	5 historja najnowsza (powszechna i Polski); rozwój ustrojów państwowych i stosunków społecznych	—	4 dyskusja równań; trygonometria płaska; geometria analityczna, pochodna i jej najprostsze zastosowania	2 + 3 chemja	2 + 2 geologia z mineralogją i geografją fizyczną	—	—	—	2 Solleggio czterogłosowe, chór męski, historja muzyki ogólna	—	2 d-tto	24	9	33
VIII	2 Dogmatyka fundamentalna (apologetyka)	6 d-tto pogłębienie nauki o języku	3 d-tto	5 Polska współczesna na tle stosunków światowych z uwzględnieniem pojęć geografji ekonomicznej i gospodarstwa społecznego	3 d-tto	3 + 3 elektromagnetyzm; akustyka, optyka, wiadomości z kosmografji	3 + 3 —	3 elementy psychologii wraz z głównymi pojęciami logiki	3	—	—	2 Solleggio wielogłosowe, chór, historja muzyki i estetyka	—	2 d-tto	25	7	32
Razem	16	37	31	25	13 + (1)	34	12 + 14	13 + 5 + (5)	3	2	14	14	9	16	184	74	258

Objasnienie. Liczby oznaczają ilości godzin tygodniowo. Gdy występują w formie sumy, wtedy pierwszy składnik oznacza lekcje teoretyczne, następne ćwiczenia praktyczne. Składniki ujęte w nawiasy oznaczają czas przeznaczony wyłącznie na wycieczki przyrodnicze. Godziny te, nie wchodzące w rozkład godzin, nie są wliczone w sumę tygodniowych zajęć każdej klasy.

TABLICA III. GIMNAZJUM Z ODDZIAŁEM HUMANISTYCZNYM Z ŁACINĄ

	Religja	Język polski	Łacina	Język obcy	Historja	Geografja	Matematyka	Fizyka i chemja	Przyroda	Propedeutyka filozofji	Kaligrafja	Rysunki	Śpiew	Praca ręczna	Gimnastyka	Godzin lekcji teoretycznych	Godzin zajęć praktycznych	Razem godzin zajętych
I	2 Katechizm, kurs niższy	5 lektura, ćwiczenia ustne i piśmienne, gramatyka propedeutyka	—	—	—	2 + (1) podstawowe pojęcia geograficzne w związku z propedeutyką geografją ziem polskich	6 arytmetyka w połączeniu z propedeutyką geometrii	—	2 + (2) propedeutyka nauki o przyrodzie	—	2 ćwiczenia w piśmie zwykłym	4 natura płaska, modelowanie	2 Solleggio do całej skali, dyktando, piosenki i teoria odpowiednia	3 roboty w kartonie i najprostsze w drzewie	2 ćwiczenia systemem szwedzkim	17	13	30
II	2 Historja święta Starego Testamentu	4 d-tto gramatyka systematyczna	—	6 ćwiczenia w wymowie, rozmówki, ćwiczenia piśmienne; lektura	2 propedeutyka historii Polski	2 d-tto kula ziemiska	4 d-tto	1 + 2 wybrane zjawiska metodą samodzielnych ćwiczeń uczniów	2 + (2) d-tto	—	—	2 głównie łatwe bryły; modelowanie	2 Solleggio: chromatyka; piosenki odpowiednie; dyktando; teoria odpowiednia	2 roboty w drzewie	2 d-tto	23	10	33
III	2 Historja święta Nowego Testamentu i liturgika	4 d-tto	—	5 d-tto gramatyka	2 d-tto	2 pozaeuropejskie części świata	4 d-tto przejście do arytmetyki ogólnej i algebry	2 + 3 d-tto	2 + (1) d-tto i botanika systematyczna	—	—	2 głównie martwa natura, rysowanie i malowanie	1 Solleggio: gamy i piosenki, teoria gam, dyktando	2 d-tto	2 d-tto	23	10	33
IV	2 Nauka wiary	4 d-tto przy lekturze systematyczny rozbiór stylistyczny	6 podstawowe wiadomości z gramatyki; zapas wyrazów; ćwiczenia; wypisy	4 d-tto	3 historja starożytna	2 Europa	4 algebra wyrażenń wymiernych; funkcje i równania liniowe; planimetria	—	2 + 1 dokończenie botaniki i zoologja	—	—	2 przedmioty o powierzchniach krzywych bardziej złożonych	1 Solleggio dwugłosowe, piosenki dwugłosowe, dyktando, teoria odpowiednia	—	2 d-tto	27	6	33
V	2 Historja kościoła	4 lektura utworów literatury polskiej i powszechnej	6 Cezar; Owidjusz lub bajki Fedra. Analiza ogólna zdania i okresu	4 d-tto lektura dłuższych opowiadań, obrazów z historii i przyrody	5 historja średniowieczna (powszechna i Polski)	2 ziemie polskie	4 lżby i wyrażenia niewyierne; funkcje iównania kwadratowe i wyższe; dokończenie planimetrii	—	2 dokończenie zoologii, anatomja i fizjologia człowieka; higjena	—	—	2 d-tto	1 Solleggio trzygłosowe, teoria; pojęcie o harmonji i polifonji	—	2 d-tto	29	5	34
VI	2 d-tto	4 d-tto	6 Cycero; Owidjusz; składnia przypadków	4 lektura obrazów kultury danego narodu oraz łatwiejszych utworów literackich	5 historja nowożytna do połowy XVIII w. (powszechna i Polski)	—	4 ągi, szeregi; ganice; funkcja arytmetyczna i wykładnicza; tereometria; funkcje trygonometryczne	2 + 2 krótki rys mechaniki ogólnej; ciała stałe, ciecze, gazy; ciepło	—	—	—	2 głównie figura ludzka, głowa	1 Solleggio: klucz basowy, pieśni jak w kl. V	—	2 d-tto	27	7	34
VII	2 Nauka moralności chrześcijańskiej (etyka)	5 d-tto	5 Cycero; Wirgiliusz; uzupełnianie i pogłębianie wiadomości gramatycznych	4 lektura utworów literatury	5 historja najnowsza (powszechna i Polski)	—	4 dyskusja rwnań; trygonometria płaska; geometria analityczna, pochodna i jej najprostsze zastosowania	2 + 2 chemja w połączeniu z wiadomościami z mineralogji i geologji	—	—	—	—	2 Solleggio czterogłosowe, chór męski, historja muzyki ogólna	—	2 d-tto	27	6	33
VIII	2 Dogmatyka fundamentalna (apologetyka)	5 d-tto	4 Liwiusz i Horacy	3 d-tto	5 Polska współczesna na tle stosunków światowych z uwzględnieniem pojęć geografji ekonomicznej i gospodarstwa społecznego	—	3 d-tto	2 + 2 elektromagnetyzm; optyka, akustyka; najprostsze wiadomości z kosmografji	—	3 elementy psychologii wraz z głównymi pojęciami logiki	—	—	2 Solleggio wielogłosowe, chór, historja muzyki i estetyka	—	2 d-tto	27	6	33
Razem	16	35	27	30	25	12 + (1)	33	9 + 11	10 + 1 + (5)	3	2	14	12	7	16	200	63	263

Objasnienie. Liczby oznaczają ilości godzin tygodniowo. Gdy występują w formie sumy, wtedy pierwszy kładnik oznacza lekcje teoretyczne, następne — ćwiczenia praktyczne. Składniki ujęte w nawiasy oznaczają czas przeznaczony wyłącznie na wycieczki przyrodnicze. Godziny te, nie wchodzące w rozkład godzin, nie są wliczone w sumę tygodniowych zajęć każdej klasy.

TABLICA IV. GIMNAZJUM Z ODDZIAŁEM KLASYCZNYM

	Religja	Język polski	Łacina	Greka	Język obcy	Historja	Geografia	Matematyka	Fizyka i chemja	Fizjologia	Propedeutyka filozofji	Kaligrafja	Rysunki	Śpiew	Praca ręczna	Gimnastyka	Godzin lekcyj teoretycznych	Godzin zajęć praktycznych	Razem godzin zajętych
I	2 Katechizm, kurs niższy	5 lektura, ćwiczenia ustne i piśmienne, gramatyka propedeutyka	—	—	—	—	2 + (1) podstawowe pojęcia geograficzne w związku z propedeutyką geografją ziem polskich	6 arytmetyka w połączeniu z propedeutyką geometrii	—	2 + (2) propedeutyka nauki o przyrodzie	—	2 ćwiczenia w piśmie zwykłym	4 natura płaska, modelowanie	2 solleggio do całej skali, dyktando, piosenki i teoria odpowiednia	3 roboty w kartonie i najprostsze w drzewie	2 ćwiczenia systemem szwedzkim	17	13	30
II	2 Historja święta Starego Testamentu	4 d-tto gramatyka systematyczna	—	—	6 ćwiczenia w wymowie, rozmówki, ćwiczenia piśmienne; lektura	2 propedeutyka historii Polski	2 d-tto, kula ziemiska	4 d-tto	1 + 2 wybrane zjawiska metodą samodzielną uczniów	2 + (2) d-tto	—	—	2 głównie łatwe bryły; modelowanie	2 solleggio: chromatyka; piosenki odpowiednie; dyktando; teoria odpowiednia	2 roboty w drzewie	2 d-tto	23	10	33
III	2 Historja święta Nowego Testamentu i liturgika	4 d-tto	—	—	5 d-tto, gramatyka	2 d-tto	2 pozaeuropejskie części świata	4 d-tto, przejście do arytmetyki ogólnej i algebry	2 + 3 d-tto	2 + (1) d-tto, botanika systematyczna	—	—	2 głównie martwa natura, rysowanie i malowanie	1 solleggio: gamy i piosenki, teoria gam, dyktando	2 d-tto	2 d-tto	23	10	33
IV	2 Nauka wiary	3 d-tto przy lekturze systematycznej rozbiór stylistyczny	10 podstawowe wiadomości z gramatyki; zapas wyrazów; ćwiczenia; wypisy; Cezar	—	3 d-tto	3 historja starożytna	2 Europa	3 algebra wyrażeni wymiernych; wprowadzenie funkcji i równań liniowych; planimetria	—	2 zoologia; anatomia i fizjologia człowieka; lgjena	—	—	2 przedmioty o powierzchniach krzywych bardziej złożonych	1 solleggio dwugłosowe, piosenki dwugłosowe, dyktando, teoria odpowiednia	—	2 d-tto	28	5	33
V	2 Historja kościoła	3 lektura utworów literatury polskiej i powszechnej	6 Cezar; Owidjusz. Składnia: analiza zdania i okresu, składnia przy-padków	8 podstawowe wiadomości z gramatyki; zapas wyrazów; ćwiczenia; wypisy	3 d-tto, lektura dłuższych opowiadań, obrazów z historii i przyrody	3 historja średniowieczna (powszechna i Polski)	2 ziemie polskie	3 równania liniowe, liczby i wyrażenia niewymierne; funkcje i równania kwadratowe; planimetria	—	—	—	—	2 d-tto	—	—	2 d-tto	30	4	34
VI	2 d-tto	3 d-tto	6 Cycero; Owidjusz; uzupełnianie i pogłębianie wiadomości gramatycznych	8 Ksenofont, Homer; systematyczna morfologia i etymologia	3 lektura obrazów kultury danego narodu oraz łatwiejszych utworów literackich	3 historja nowożytna do połowy XVIII w. (powszechna i Polski)	—	3 równania kwadratowe; postępy; logarytmy; stereometria	2 + 1 krótki rys mechaniki ogólnej; ciała stałe, ciecze, gazy; ciepło	—	—	—	1 głównie figura ludzka, głowa	—	—	2 d-tto	30	4	34
VII	2 Nauka moralności chrześcijańskiej (etyka)	4 d-tto	6 Liwjusz, Wirgiljusz	7 Herodot; Homer; pogłębienie i uzupełnienie wiadomości ze składni	3 lektura utworów literatury	3 historja najnowsza (powszechna i Polski)	—	3 dyskusja równań; elementy geometrii analitycznej; trygonometria płaska	2 + 2 chemja w połączeniu z wiadomościami z mineralogji i geologii	—	—	—	—	—	—	2 d-tto	30	4	34
VIII	2 Dogmatyka fundamentalna (apologetyka)	5 d-tto	6 Cycero (pisma filozoficzne lub retoryczne), Horacy	7 Plato; Demostenes; Sofokles	2 d-tto	3 Polska współczesna na tle stosunków światowych	—	2 + 2 elektromagnetyzm; optyka, akustyka; najprostsze wiadomości z kosmografji	—	3 elementy psychologii wraz z głównymi pojęciami logiki	—	—	—	—	—	2 d-tto	30	4	34
Razem	16	31	34	30	25	18	11 + (1)	26	9 + 10	8 - (5)	3	2	13	6	7	16	211	54	265

Objasnienie. Liczby oznaczają ilości godzin tygodniowo. Gdy występują w formie sumy, wtedy pierwszy składnik oznacza lekcje teoretyczne, następne — ćwiczenia praktyczne. Składniki ujęte w nawiasy oznaczają czas przeznaczony wyłącznie na wycieczki przyrodnicze. Godziny te, nie wchodzące w rozkład godzin, nie są wliczone w sumę tygodniowych zajęć każdej klasy.



31794/  
2