

BIBLIOTEKA

PW
SP
KRAKÓW

129

Dział: II; L. inv.: 129

BIBLIOTEKA PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNA
POD REDAKCJĄ PROF. DR. Z. MYŚLAKOWSKIEGO

Nr. 2.

DR. KAROL KONIŃSKI

SZKOŁA NA MIARĘ

(PROJEKT SZKOŁY ŚREDNIEJ INDYWIDUALIZUJĄCEJ)

Z 2 TABLICAMI



Jedynym sposobem dogonienia i prześcignienia innych narodów europejskich jest wytworzenie systemu wychowania skuteczniejszego od systemów obecnie w Europie przyjętych.

(Stanisław Szczepanowski).



K S I A Ź N I C A - A T L A S

ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE

TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. SP. AKC.

LWÓW — WARSZAWA

1929



UP - Kraków BG



1050252600



129

2211

Zakłady Graficzne Ski Akc. Książnica-Atlas we Lwowie



Przedmowa*).

Szkoła średnia „ogólnokształcąca“ (tylko o niej będzie tu mowa) wychowywać winna młodzież na *przodowników* umysłowych narodu — od ilości tychże, od siły i rozległości ich myśli zależeć muszą w znacznej mierze losy społeczeństwa; szkoła zaś obecna, jak to słusznie zauważono¹⁾, nie rozwija dostatecznie władz umysłowych, nie spełnia więc należycie swojej funkcji społecznej. Drugą *zasadniczą* wadą dzisiejszej szkoły jest, że, nie licząc się — gdyż w obecnym swoim ustroju nie może tego zrobić — z indywidualnością młodzieży, nie pielęgnuje w nich *osobowości*, nie rozwija jej, skutkiem czego jej wychowankowie, tak w szkole jak i po jej ukończeniu, nie mają w sobie pędu i radości życia, do której młodzież ma przecież prawo, w późniejszym zaś życiu nie dają z siebie, skutkiem tego, tej sumy twórczej pracy, do jakiej inaczej wychowani byliby zdolni; społecznie zaś przedstawiają materiał bierny, nader łatwo ulegający sugestjom płynącym tak od osób, jak i od „ducha czasu“, nieraz wprost sprzecznym z interesami war-

*) Praca niniejsza była skończona w grudniu 1925; postronne okoliczności nie pozwoliły nam na przestudjowanie — poza nielicznymi wyjątkami, uwidocznionymi w dopiskach — prac pedagogicznych, które się od czasu tego pojawiły i uwzględnienia, a tem samem, ew. nowych przyczynków do naszego tematu: zagadnienie w każdym razie pokrewnie rozpatruje prof. Zygmunt Mysłakowski w tomie VI Nauki polskiej: Wychowanie pracownika naukowego.

¹⁾ P. artykuły A. B. Dobrowolskiego: „O pilnej potrzebie wychowania umysłowego w Polsce“ (t. I wydawnictwa „Nauka polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój“), oraz: „Nauka a oświata“ (l. c. t. III).

tościowej osobowości, jako takiej. O innych wadach, znanych zresztą, szkoły obecnej pomówimy później, tymczasem jako założenie teoretyczne niniejszej pracy przyjmujemy za Kerschensteinerem²⁾ tezę: *Kształcenie nieodpowiadające wrodzonemu zasobowi dyspozycji umysłowo-duchowych nie tylko nie przynosi spodziewanych korzyści, ale wprost szkodzi, zmieniając sztucznie strukturę osobowości*. Obmyślenie organizacji takiej szkoły, któraby przez kształcenie zgodne z wrodzonymi indywidualnymi skłonnościami, spotęgowała osobowość do tego stopnia, aby tworzenie dóbr kulturalnych stało się jej potrzebą, a przez umiejętny wybór materji kształceniowej oraz „trening“ umysłowy — *twórczość tę umożliwiła* — jest celem niniejszej pracy³⁾.

²⁾ „Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist“. (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Forderungen für die Schulorganisation, 2 Aufl., Berlin, 1924). Ten sam pogląd rozwija w dziele „Theorie der Bildung“ (Leipzig, Teubner, 1926): „Zum Bildungsgut wird... ein Kulturgut erst dann, wenn sein tiefster Sinn in dem zu Bildenden wieder lebendig ist und damit in ihm schaffende Kräfte zu gleichartigen Objektivationen auslöst“ (l. c. s. 468); wynikający z poglądu tego postulat wychowawczy ujmuję treściwie pod nazwą „zasady indywidualności“ w następujących słowach: *Die individuelle geistige Struktur eines Kulturgutes und die individuelle Aktstruktur des Zöglings müssen sich ganz oder teilweise decken, wenn das Kulturgut, Bildungsgut werden soll* (ib. s. 472).

³⁾ Tytuł niniejszej pracy wzięty został z dzieła A. Bineta „Les Idées modernes sur les Enfants“. Paris, 1911, ss. 12 i 238.

I. Wady dzisiejszej szkoły średniej.

Mówiąc o powyższem, ograniczyć się musimy z konieczności do jedynej de visu nam znanej szkoły — szkoły w Polsce, przyczem rozbudowę jej w myśl projektów Ministerstwa Oświecenia Publicznego⁴⁾ uważać będziemy za rzecz już dokonaną, samo przez się winno się jednak rozumieć, że przez zwięzienie naszych rozważań do szkoły polskiej nie chcemy bynajmniej twierdzić, aby szkoły śred-

⁴⁾ „Zasady Planu Nauczania w Szkole Średniej“, wydawnictwo Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Warszawa, 1921. Publikację tę w dalszym ciągu cytować będziemy p. t. „Zasady“. Dalszą enuncjację Ministerstwa w kwestji szkoły średniej zawiera ogłoszony w ostatnich czasach „Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa“, (Warszawa, 1927) zapowiadający reformę szkoły średniej ogólnokształcącej, polegającą „na zastąpieniu nauki w gimnazjum niższem, przez naukę w wyższych klasach szkoły powszechnej“ (s. 40, — szkoła średnia pięcioletnia [art. 17 i 18]), oraz przewidujący możliwość ściślejszego zespolenia wydziałów (humanistycznego z łaciną i przyrodniczo-matematycznego, które mają być utworzone w każdej szkole [s. 42]), przez stopniowe realizowanie „tego dążenia, które na zachodzie nazywają dążeniem do „ruchomego frontu“ programowego, przez wprowadzenie względnej obowiązkowości pewnych przedmiotów, oraz przez wprowadzenie zasady, że szerszy zakres pracy ucznia w zakresie pewnych przedmiotów rekompensuje mniejszy zakres pracy z przedmiotów innych“ (s. 42). Tylko ostatni punkt — o ileby został czasem urzeczywistniony — uważałyby można za znaczny, a pożądaný, wyłom w dotychczasowej organizacji szkoły średniej, która zresztą *zatrzymuje* w projekcie zasadniczą swoją konstrukcję, co „nie jest rzeczą przypadku, lecz wynika stąd, że konstrukcja tej szkoły była w swoim czasie tworzona w kierunku bardzo zbliżonym do tych zasad, jakie są podstawą“ projektu (s. 40). Okoliczność ta zwalnia nas tak od potrzeby modyfikowania naszych rozważań dotyczących się organizacji naszej szkoły średniej, jak i od obowiązku szczegółowszego rozpatrywania wymienionego projektu. (Pomysł pięcioletniej szkoły średniej poruszamy niżej w rozdziale VIII).

nie zagranicą, w szczególności w najbardziej pod względem wychowawczym konserwatywnej Francji, albo we Włoszech lub Niemczech, wad tych nie posiadały: przeciwnie, ustrój szkolny, w krajach Zachodu prawie wszędzie⁵⁾ jednaki, pociąga za sobą jednakowe braki i niedomagania, staraniem zaś naszym będzie wykazać, że tylko zasadnicza i radykalna *zmiana organizacji* szkoły wady te usunąć potrafi; rozpatrzmy je zatem w tym celu pokolei.

Erudytyzm. Pomimo usilnych — jak widać z „Zasad“ — starań o uniknięcie werbalizmu i przeładowania programów poszczególnych przedmiotów gotowemi wiadomościami, przecież pod naporem tradycji, przeszła prawie w całości do „Zasad“ myśl o *obowiązku* szkoły średniej dawania swoim absolwentom „pogłębionych“ *syntetycznych* „poglądów“ na rzeczywistość, względnie jej poszczególne działy, co się rzuca w oczy już przy „Celach nauczania“ (w programach), szczególnie jednak w „Rozwinięciach“ programów (jako przykład: przyroda w klasie VIII-mej wydziału matematyczno - przyrodniczego). Ażeby należycie ocenić wartość tego zapatrywania, należy pamiętać o tem:

a) że materia kształceniowa (materiał naukowy) podawana w szkole, winna zasadniczo, o ile tylko przedmiot tego dozwala, a więc w naukach przyrodniczych *bezwzględnie* zawsze, stanowić substrat do *ćwiczeń* umysłowych, dawać określone *pytania* (względnie wdrażać do nich), na które uczeń samodzielną pracą (rozumu, nie pamięci) wi-

⁵⁾ Nie można tego powiedzieć o krajach anglo-saskich, gdzie na tem polu porobiono liczne próby, znane nam, niestety, tylko z literatury, a nie z naocznego doświadczenia; z tego też powodu nie możemy podać ani krytycznie rozważyć motywów, dla jakich, projektowana przez nas poniżej organizacja szkoły, wprowadzona tu i ówdzie w szkolnictwie amerykańskim (p. artykuł p. Marji Sokalowej: „Z najnowszych prób reformy nauczania“, Szkoła Powszechna, R. III, Z. III), nie rozszerzyła się tam tak, jakby na to, zdaniem naszym, zasługiwała.

nien znajdować samoistną odpowiedź, trafną, czy — narazie błędną — co dla *ćwiczenia* umysłu jest rzeczą prawie obojętną⁶⁾ (cytowana, jako przykład, przyroda w klasie VIII, absolutnie w zaznaczonym kierunku użyć się nie da);

b) że *syntetyczne* poglądy, stwarzające, względnie znajdujące więź, łączącą luźne dotąd fakty pewnej dziedziny wiedzy, są dla umysłu, który owej więzi łaknął, który brak związania pomiędzy owymi faktami przykro odczuwał, — dźwignią dla myśli, która, zaspokojona i podparta w pewnym kierunku, z tem większą pewnością siebie może pracować dalej na uzyskanym w ten sposób fundamencie. Wprost jednak przeciwnie ma się rzecz u młodzieży. Tu pogląd syntetyczny, dany *przedwcześnie* — co u młodzieży szkół *średnich* prawie zawsze zachodzi — *zanim* jeszcze fakty spełnią swoją rolę myślotwórczą, działa na myśl *tamująco*⁷⁾, usuwając moment dla pracy umysłu *najważniejszy*: *zagadnienie*, a nie dając wzamian *zagadnienia*

⁶⁾ „Błąd i usuwanie prób błędnych — oto jest warunek twórczego przeżywania procesu uczenia się...” (Zygm. Mysłakowski: Wychowanie pracownika naukowego. Nauka Polska, t. VI, s. 40).

⁷⁾ Ujemne znaczenie *przedwczesnych*, w gotowej formie z zewnątrz narzucanych, syntez dla rozwijającego się umysłu uzasadniłby można szczegółowiej tylko na podstawie rozważań z dziedziny psychologii i teorii poznania; próba odnośna przekraczałaby jednak zakres i cel niniejszej pracy. Analogiczne uwagi — na temat *wyjaśnień*, bez których dydaktyka obejść się nie może — wypowiada Zygm. Mysłakowski: „Innym warunkiem zabezpieczenia procesów twórczych jednostki jest charakter *wyjaśnień*, które dajemy rozwijającemu się umysłowi, (nie wszystkie bowiem treści umysłowe mogą być w rozwoju jednostki osiągnięte na podstawie własnej samorzutnej działalności umysłowej)... Cała pedagogiczna wartość lub brak wartości dostarczanego wyjaśnienia... tkwi... w jego *energii poznawczej* i jego naukowej *poprawności*” (l. c. s. 32). W każdym razie, zdaniem naszym, wyjaśnienie gotowe użyte być może tylko tam, gdzie podanie go w tej formie jest krokiem niezbędnym do tworzenia w dalszym ciągu *zagadnienia* o *większej* wartości psychologicznej, niż *zagadnienie*, usunięte przez wyjaśnienie.

nowego; w tym kierunku właśnie nauczyciel wykształcony i zamiłowany w swoim przedmiocie, doskonały *causeur*, ale mniej wyrobiony pedagogicznie, dużo może złego narobić.

c) że materiał naukowy podawany w szkole, rozporządzającej w rzeczywistości nader małym zasobem czasu, uważany zatem — czy ze względów metodycznych, czy ze względów praktycznych, za niezbędny — winien być w drodze ścisłych egzaminów, czy prób, bezwarunkowo „egzekwowany”: czyż istnieje jednak komisja, któraby z czystym sumieniem „ścięła” kandydata orjentującego się np. doskonale w anatomii i fizjologii zwierząt i roślin, lecz nie znającego nowszych poglądów na związek budowy koloidalnej z problematem życia (punkt *Ag* rozwinięcia programu przyrody w klasie VIII gimnazjum matem.-przyrodniczego)?

d) że wreszcie obok nauczyciela, jego wykładu, sali i pracowni szkolnej, istnieje bogata literatura, popularna, czy ściślejsza, że istnieje jednym słowem *książka*, w której uczeń klas wyższych, zaprawiając się w ten sposób do używania tego najważniejszego może narzędzia pracy umysłowej, szukać winien, jeżeli odczuwa potrzebę tego, uzupełnienia i zaokrąglenia, względnie zharmonizowania swoich wiadomości, — szukać odpowiedzi na zagadnienia rzędów wyższych, na *istnienie* których nauczyciel szkoły średniej może naprowadzić umysł ucznia, ale nic więcej poza tem! Jeżeli pod powyższemi kątami widzenia przejrzymy dokładnie programy szkoły średniej, to znajdziemy więcej materij, których włączenie w bieg studjów przy *danym* stanie wzgl. zasobie „materiałnych” wiadomości, uważać należy za czysty *werbalizm* (geologia historyczna!) Czy nie należałoby tych materij pozostawić dla szkoły wyższej?

Sztywność programów. Przez ten termin rozumiemy przymusową *równą*⁸⁾ ważność wszystkich przedmiotów programu obowiązującego w danej szkole. Wysoko uzdolniony uczeń, dla którego wszystkie przedmioty są łatwe, może, pomimo tej właściwości trybu szkolnego, przykładać się w szczególności do jednego lub dwu przedmiotów ulubionych i robić w nich postępy rekordowe, a mimo to utrzymywać się w innych, obojętnych mu przedmiotach, na poziomie, pozwalającym na przejście do klasy wyższej. Średnio uzdolniony uczeń, uczeń, który w pewnych przedmiotach nauki napotyka na trudności, — owej, dla rozwoju osobowości tak ważnej, predylekcji dla pewnych nauk zadosyć uczynić nie może, musi lwiać część swego czasu i pracy poświęcać rzeczom dla niego trudnym i z tego powodu zwykle niemiłym, dla innych przedmiotów, w szczególności przedmiotów ulubionych, tych, *których intensywne pielęgnowanie kształtowałoby ośrodki jego osobowości*, rozporządzając tylko resztkami pozostającego mu czasu: gdyby zechciał inaczej postępować, gdyby, czując ważność tego, chciał wysoko uzdolnionemu koledze w pewnych przedmiotach dorównać, albo go nawet przewyższyć, osiągając tym sposobem, oprócz zadosyćuczynienia potrzebie umy-

⁸⁾ W sprawie rzekomo równej wagi wychowawczej wszystkich przedmiotów programu szkolnego warto przytoczyć pogląd Stanley Hall'a (Adolescence, t. II, s. 512): „...closely associated with this („...that every subject which is taught at all in a secondary school should be taught in the same way and to same extent to every pupil so long as he pursues it, no matter what the probable destination of the pupil may be or at what point his education is to cease...“) is the principle that „all subjects are of equal educational value if taught equally well“... Here, too, the counter assertion that no two topics have or can ever be given equal culture value is probably somewhat nearer the truth“. (Podkreślenia nasze). Nadmienić dodatkowo wypada, iż projekt ustawy o ustroju szkolnictwa (por. uw. 4) zapowiada zerwanie z tą zasadą i wprowadzenie, natomiast, zasady kompensacji w ocenie wyników pracy szkolnej ucznia.

słowej, także zdrowe, zupełnie usprawiedliwione, na energję psychiczną bardzo dodatnio wpływające zadowolenie ambicji, naraziłby się niechybnie na powtarzanie klasy i na stratę czasu z tem połączoną — moment bardzo ważny, z obecnym ustrojem szkolnym ściśle związany: rozpatrzmy go też osobno. O uczniach słabo uzdolnionych nie mówimy, ci wogóle w szkole średniej ogólnokształcącej znajdować się nie powinni.

Strata czasu przy powtarzaniu klasy. Jako przedmiot naszych rozważań weźmy ucznia średnio uzdolnionego, który np. powtarza klasę IV gimnazjum matematyczno-przyrodniczego z powodu niedostatecznych postępów w matematyce i fizyce: co zyskuje a co traci przez powtórna naukę tych samych przedmiotów i w tym samym rozmiarze, co w roku poprzednim? Zyskuje bezwarunkowo i niewątpliwie przez opanowanie *matematyki*, której dedukcyjny charakter sprawia, iż żadne jej ogniwo (w *należycie* przemyślanym kursie) nie może być ani opuszczone, ani zlekceważone, bez szkody dla rozumienia ogniw następnych, względnie całości, a to tak przez osłabienie logicznych podstaw dla rozumowań⁹⁾, jak i przez zmniejszenie uczucia pewności, zawsze, a więc i tutaj działającego jako dodatni czynnik

⁹⁾ Porówn. D. Katz, *Psychologie und mathematischer Unterricht* (Leipzig, 1913): „Die deduktive Methode der Mathematik hat zur Folge, dass ein Nichtverstehen eines Beweises oder einer Beweisgruppe nicht nur einen — ich möchte sagen — lokalen Schaden zur Folge hat, sondern auch für das Verstehen alles dessen, was sich auf dem Nichtverstandenen aufbaut, sehr ernste Schädigungen nach sich zieht. Hat darum ein Schüler... eine Lücke in seinen Kenntnissen entstehen lassen, so kann sich dieselbe in der Mathematik als äusserst folgenschwer erweisen, während sie sich in anderen Disciplinen unter Umständen völlig der Beobachtung entziehen kann“... (s. 59). Analogicznie H. Gaudig: „Je unsicherer die früheren Schichten des Wissens sind, um so weniger Denkeenergie kann für *neues* Wissen verwandt werden“. (*Didaktische Ketzereien*, Leipzig, 1922, s. 29).

ideomotoryczny. Bez tej świadomości oraz uczucia logicznego ciągu, rozumowej konieczności, matematyka traci swoją wartość wychowawczą, stając się tylko wiedzą, mniej lub więcej luźną grupą faktów, mniej lub więcej potrzebnych w późniejszym zawodzie. W każdym razie powtórzenie, tym razem *udane*, w odstępie rocznym, przez umysł, który tymczasem automatycznie wzmocnił się na siłach, tego samego *łańcucha* ćwiczeń logicznych i teorjoznawczych, jaki przedstawia dobry, filozoficznym duchem owiany, wykład matematyki, uważać należy — o ile chodzi o dyscyplinę umysłu — za korzystne, a czas pracy tej poświęcony — za dobrze użyty. Inaczej i problematycznie rzecz się ma przy drugiej, przez naszego ucznia nie „wziętej“ przeszkodzie, przy fizyce. Tu pamiętać należy, że materia ta jest powtarzana i pogłębiana w klasie VI, że w klasie IV, złożonej z uczniów o dwa lata młodszych, rzecz ta (mechanika) jest wogóle zbyt trudna, o ile ma być wyzyskana dla *ćwiczenia umysłu*, a nie traktowana tylko jako obowiązujący materiał memoracyjny, który następnie w wymienionej klasie VI, przez sam fakt poprzedniego pobytu, względnie istnienia w umyśle, ułatwia wprowadzie — pod względem potrzebnego na nową memorację czasu — powtórzenie materiału, jednak zato przez zmniejszenie, a może i zupełne usunięcie zainteresowania, wywoływanego nowością przedmiotu, obniża napięcie pracy umysłu, połączonej z ujęciem nowej materji, a więc działa niekorzystnie pod względem wychowawczym. Uważamy zatem, iż powtarzanie w tym wypadku, zaraz w roku następnym, nieopanowanego w roku poprzednim materiału, zmniejsza tem bardziej wartość wychowawczą tego przedmiotu w klasie VI, jest więc rzeczą zbędną, a nawet niekorzystną, i że czas na to poświęcony jest dla rozwoju umysłowego ucznia stracony, albo przynajmniej źle

wyzyskany. A teraz, co mówić o czasie poświęconym na powtarzanie innych przedmiotów, jak języka polskiego, języka obcego, historii, geografii, przyrodoznawstwa i innych przedmiotów, których zakres przepisany dla danej klasy uczeń opanował już w roku poprzednim w stopniu przynajmniej dostatecznym — co uczeń zyskuje, albo traci, przy tej powtórnej robocie? Celem odpowiedzi na to pytanie weźmy pod uwagę następujące momenty:

a) materia tych przedmiotów przeważnie pamięciowa i zresztą do ćwiczeń umysłowych mniej wyzyskiwana, jest już *znana* uczniowi, stąd brak zainteresowania, tego pierwszorzędnego naturalnego bodźca dla pracy umysłowej: z tej już przyczyny praca ta jest mniej napięta i mniej intensywna¹⁰⁾;

b) uczeń jest o rok starszy, umysł jego automatycznie posunął się o znaczny krok w swoim rozwoju, z tego już względu więc robota średnio trudna w roku poprzednim, nawet gdyby była nowa, byłaby dla niego zbyt łatwa, nie ćwiczyłaby należycie — *sit venia verbo* — jego „mięśni“ umysłowych, a cóż mówić dopiero o robocie już umysłowi znanej: na wykonanie jej wystarczy w tym roku minimalny nakład pracy, *znacznie niższy od tego optymalnego wymiaru i stopnia jej napięcia, jakie są potrzebne do ćwiczenia i potęgowania jego władz umysłowych*, czego skutkiem być musi — podobnie jak w fizjologii mięśni — względne upośledzenie tych wszystkich funkcji umysłu, jakie wchodzi w grę przy nauce wymienionych przedmiotów: strata oczywista, często już niepowetowana, której przecież można uniknąć, jak wykażemy w dalszym ciągu;

¹⁰⁾ Porówn. tu pogląd Simmla: „Eine grosse Gefahr für die Aufmerksamkeit liegt in den Wiederholungen. Denn den vorgeschrittenen Schüler, der sie nicht braucht, langweilen sie, und an dem geistig tragen, dem gerade ein *neuer* Gegenstand, ein anregender Wechsel, noch Aufmerksamkeit abgewinnen kann, gleiten sie ab“. (Schulpädagogik, s. 45).

c) wkońcu uwzględnić należy jeszcze, że niektóre z przedmiotów w mowie będących, w chronologicznem uporządkowaniu swojej treści nie przedstawiają (np. literatura polska), tego logicznego ciągu, jakiego przykład daje matematyka, wobec czego uczeń słaby nawet w tych przedmiotach w jednej klasie, może, nietylko bez żadnej szkody dla swojego umysłu pod względem formalnym, ale nawet z tą normalną korzyścią, jaką zwykła dawać odnośna nauka, a wzbogacając go jednocześnie w nowe wiadomości, co jest w każdym razie korzyścią, uczyć się tych przedmiotów — i to z dobrym postępem — w klasie bezpośrednio wyższej; wzgląd zaś ten, niejako praktyczny, jeszcze bardziej uwydatnia bezcelowość powtórnego przerabiania tych materij, przez — służącego nam za przykład — ucznia, średnio w nich uzdolnionego i zaawansowanego.

Analogiczne rozważania moglibyśmy — *mutatis mutandis* — przeprowadzić dla innych wypadków powtarzania klasy: wszędzie przy przymusowem powtarzaniu materiału naukowego *znanego i opanowanego* powstaje strata dla rozwoju umysłowego ucznia¹¹⁾, który — *last not least* —

¹¹⁾ Analogicznego zapatrywania był X. Antoni Popławski, autor ogłoszonej drukiem przez Komisję Edukacyjną pracy p. t.: „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt (1775); przyjmując bowiem za zasadę, że uczeń *nie powinien powtarzać żadnej klasy*, motywuje ją w sposób następujący: „Choćby, który uczeń tępy w pojmowaniu znalazł się w jednej szkole (t. j. klasie), to jednak dłużej nad rok w niej bawić nie powinien, może w drugiej prędzej przyjdzie do oświecenia się, a może mu insza dalsza nauka przypaść do jego sposobności, a tem samem więcej zyska, kiedy choć nie w tej, to w drugiej cokolwiek postąpi, niżeli żeby się miał od wszystkich odrzucić lub w jednej bez profitu czas tracić nadaremno“. (Cyt. według Historji Wychowania, Stan. Kota, Warszawa, 1924). Słusznie zupełnie uważa Stan. Kot, iż pogląd ten nie uznaje konieczności dzielenia przedmiotu na metodyczne stopnie takie, „aby dobre opanowanie niższego było niezbędnym warunkiem należytego korzystania z wyższego“ (l. c. s. 416). Tak z rozważań naszych, jak i z zasadniczej różnicy pomiędzy porządkiem *logicznym* toku nauki, a *psychologicznym* (czego nie zamierzamy tu bliżej roztrząsać)

znajdując się przytem w otoczeniu kolegów o rok od niego młodszych, pozbawiony jest nadto tej normalnej sumy potrzebnych i korzystnych podnieć psychicznych, jaką daje odpowiadające jego stopniowi rozwoju umysłowego otoczenie inteligentnych rówieśników, — skąd nowa strata pod względem pedagogicznym. W jednym tylko wypadku powtarzanie klasy, t. zn. wszystkich materij naukowych, pojęciem tem objętych, jest korzystne i niezbędne, — jeżeli chodzi o ucznia *fizycznie* słabszego: tu powtórzenie klasy oznacza ogólny wypoczynek i wzmocnienie, tem samem, wszystkich władz ciała i ducha, — wyjątek ten jednak nie może osłabiać naszych poprzednich wywodów.

Przypadkowość „podstawy wychowawczej“. Przez nazwę tę rozumie Ministerstwo Oświaty („Zasady, s. 19) „pewną grupę pokrewnych sobie przedmiotów“, która, wyposażona „odpowiednio w czas i metody“, winna być „głównym... warsztatem umysłowego rozwoju młodzieży“, w konsekwencji czego, „ile różnych podstaw wychowawczych można obrać dla szkoły średniej, tyle da się utworzyć różnych

wynika jednak, iż powtarzanie jest tylko tam *konieczne*, gdzie tok nauki jest wytknięty przez ściśle określony porządek *logiczny* (jak w matematyce), i że w żadnym razie nie powinno się go rozciągać na przedmioty w dostatecznej mierze opanowane, a nie mające żadnego związku — jak np. język polski — z przedmiotem powtarzanym (np. matematyką). W sto kilkadziesiąt lat później klasyk pedagogiki, jakim jest Stanley Hall, również akcentuje wymownie ujemne skutki powtarzania klasy (w szkole elementarnej [grades]): „The case of the repeater is simply pathetic. The bloom of interest has been rubbed off and there is some sense of inferiority and isolation that his mates have gone on and left him behind to trudge through the whole weary way again, which is a most disheartening prospect. Moreover, there is nearly always genuine loss so that this is perhaps the chief tragedy of the grades. The ideal would be to keep every child in every subject where it can get most good and have the greatest stimulus to work up to its full measure of ability, so that promotion should be possible at any time and in any subject...“ (Educational problems, II, s. 607, podkreślenia nasze). Ostatniemu postulatowi starają się uczynić zadość szkoły doświadczalne w Winnetka (p. uw. 38).

jej typów“ (l. c. s. 22). Celem należytej oceny stanowiska tego i uzasadnienia nagłówka niniejszego ustępu winniśmy rozwiązać następujące pytania:

a) czy sama zasada podstawy wychowawczej jest słuszna?

b) czy uczeń przeciętny wogóle natrafia na odpowiednią dla niego podstawę wychowawczą, wzgl. odpowiedni typ szkoły?

Zacznijmy od ostatniego pytania i zdajmy sobie w tym celu nasamprzód sprawę, jakie momenty decydują o wyborze szkoły, czy momenty psychologiczne, — tą lub ową drogą otrzymana znajomość skłonności i upodobań dziecka (nb. *dotychczasowych*, co nie mówi jeszcze o *przyszłych*), tą lub ową drogą otrzymana znajomość jego zdolności, *które nie zawsze idą w parze ze skłonnościami*¹²⁾, wreszcie mniej lub więcej dokładna znajomość jego typu emocjonalnego? czy też względy drugorzędne, jak obecność tej lub owej szkoły w miejscu zamieszkania rodziców, jak indywidualne, a często niedość przemyślane zapatrywania rodziców na wartość życiową tego lub owego typu wykształcenia, wzgl. szkoły, jak czysto praktyczny, a tem samem ograniczony, lecz zresztą słuszny, wzgląd na rentowność i stanowisko społeczne zawodu głównie zasilanego przez dany typ szkoły, jak tradycja i inne imponderabilia związane ze stanowiskiem społecznem dziecka? Niedługi namysł wystarczy do wyrobienia sobie przekonania, że o wyborze typu szkoły, *a więc podstawy wychowawczej*, decydują nie względy zasadnicze, na pierwszym miejscu przez nas wymienione, lecz względy drugorzędne, wyliczone powyżej,

¹²⁾ Porówn. Stern W.: Die Jugendkunde als Kulturforderung (Leipzig, 1916), s. 31: „Psychologisch bemerkenswert ist... die paradoxe Beziehungsform, dass ein *Begabungsmangel* als besonderer *Interessenanreiz* und *Leistungssporn* wirkt“.

a więc, ze stanowiska pedagogicznego, *czysty przypadek*: indywidualność nie jest tu brana w rachubę. Z faktem tym „Zasady“ załatwiają się łatwo, nie zaprzeczając bowiem „istnienia wrodzonych szczególnych uzdolnień i popędów umysłowych“, przyjmują, „że są one dość rzadkie, a w każdym razie znacznie radsze, niż się zwykle sądzi“, przyczem „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“, ogromna jednak większość młodzieży wykazywać ma „brak wybitniejszych zainteresowań w jakimkolwiek kierunku“, skąd wynikałby wniosek, iż należy „tej bezbarwnej, bezkierunkowej masie nadać w szkole barwę i kierunek, choćby nieliczne jednostki miały na tem ucierpieć“ (l. c. s. 46).

Zaznaczając, że pogląd powyższy rozumiećby można dwojako: 1^o, w odniesieniu do młodzieży zapełniającej obecne szkoły, — tu pogląd ten byłby słuszny, młodzież rzeczywiście, z nielicznymi wyjątkami, nie okazuje samorodnych zainteresowań umysłowych, winę tego jednak ponosi — naszym zdaniem — obecny ustrój szkolny, skutkiem czego fakt ten jeszcze nic nie mówi o *zadatkach* umysłowych, z jakimi młodzież wstępuje do szkoły; 2^o, jako twierdzenie, że właśnie te zadatki są mało zróżnicowane, czyli że młodzież wstępująca do szkoły średniej jest *in potentia* bezbarwna, bezkierunkowa, bez indywidualności¹³⁾, —

¹³⁾ Z pracy J. Wagnera („Psychologische Momente in dem Streite um die Differenzierung der Grundschule“, Zeitschr. f. päd. Psychologie u. exper. Pädagogik, XXV Jahrg., H. 7. (Juli 1924) okazuje się dla dzieci niemieckich, że już w szkole elementarnej (lata 6—10) występują u nich różnice w uzdolnieniach, najsilniej akcentujące się po trzecim roku nauki szkolnej i dające dostateczną podstawę do postulowanego przez niektórych pedagogów zróżniczkowania szkoły początkowej. Niema

do takiego poglądu jednak niema dotąd żadnych danych naukowych, a niema ich z różnych powodów: 1^o, ta instytucja, któraby pierwsza winna w tym kierunku dać przynajmniej próbę ściślejszej odpowiedzi, — szkoła początkowa (3—4 pierwsze lata szkoły powszechnej) — nie może tego robić tak z powodu niedostatecznego, zawodowego i filozoficznego wykształcenia nauczycieli, jak i skutkiem swojej organizacji, uznającej u nas dotąd tylko dziecko „przeciętne“; 2^o, dziecko, zgłaszające się do szkoły średniej nie bywa wogóle (z wyjątkiem tylko niektórych szkół prywatnych w Warszawie) poddawane egzaminowi psychologicznemu (egzamin wstępny do określonego już zakładu żadną miarą za taki egzamin dotąd uchodzić nie może), któryby dokładnie określał całokształt jego właściwości umysłowych; 3^o, egzamin taki obecnie, z powodu, że psychologia różniczkowa, w szczególności w zastosowaniu do dziecka, jest dopiero w trakcie powstawania, — dawałby raczej, i to nie zawsze pewny¹⁴⁾, obraz jego *ogólnego* po-

żądnego powodu przypuszczać, aby dzieci polskie różniły się pod tym względem od dzieci niemieckich, przeciwnie raczej, jeszcze wyraźniejsze różniczkowanie się dzieci (w wieku odpowiadającym 3-ej i 4-ej klasie szkoły powszechnej) stwierdzone zostało przez Julję Benoni Dobrowolską (Szkoła angielska nowego typu, czy szkoła przyszłości Ellen Key, Kraków, 1906).

¹⁴⁾ Porówn. prace: Moede-Piorkowski-Wolff, Die Berliner Begabenschulen (Dritte Aufl., Langensalza, Herm. Beyer u. Söhne, 1919) oraz: Zwei Jahre Berliner Begabenschulen, Erfahrungen ihrer Schulleiter. (Leipzig, S. Hirzel, 1920). Z tej ostatniej wynika, iż dokonywany przez wymienionych psychologów zawodowych — z pomiędzy młodzieży kończącej berlińskie szkoły powszechne — wybór „wyżej uzdolnionych“ okazał się wogóle zawodnym, rozszerzono też w następstwie skutkiem tego komisję wyborczą przez powołanie do niej fachowych pedagogów. Oceniając dość krytycznie wymienioną pracę berlińskich badaczy, znany psycholog hamburski W. Stern twierdzi, iż tak metody stosowane przezeń w Hamburgu, jak i metoda Bobertaga, używana przez tego ostatniego w gimnazjum im. Arndta w Dahlem pod Berlinem, wykazują znaczną korelację otrzymywanych wyników z oceną inteligencji, wydawaną przez szkołę na podstawie kilkuletniej obserwacji ucznia. (Die Intelligenz der Kinder u. Jugendlichen, III Aufl., 1920).

ziomu umysłowego, niż jego szczególnych uzdolnień i skłonności; 4^o, nawet w wypadku, gdyby egzamin psychotechniczny dawał zupełnie dokładny obraz uzdolnień umysłowych dziecka, to jednak obraz ten byłby tylko *przekrojem* — dla danej epoki życia — jego struktury psychicznej, odosobniony zaś taki przekrój mało jeszcze mówi o dalszej ewolucji jego ustroju duchowego, ewolucji, przy której niechybnie wystąpiłyby znaczne różnice indywidualne tam nawet, u takich dzieci, gdzie badanie to dawałoby zrazu wyniki podobne. Nie może być zatem prawdą twierdzenie o bezbarwności, bezkierunkowości, bierności młodzieży szkolnej, o masie, którą się twórczo kształtuje, — przeciwnie, jest to kierunkowa, żywa substancja, która przyjmując kształt, wyznaczony jej przez *przypadek*, cierpi i traci w każdym punkcie, w którym jej tendencje rozwojowe nie znajdują dla siebie ujścia w nadanej jej formie: *cierpią*, mniej stosunkowo liczne, jednostki wybitne, *tracą* na możliwościach rozwoju jednostki przeciętne, bardziej bierne, ile razy nie natrafiają na właściwą sobie „podstawę wychowawczą“.

Rozważania powyższe dają odpowiedź na poruszone przez nas pytanie, czy uczeń przeciętny natrafia wogóle na odpowiednią dlań podstawę wychowawczą, a jednocześnie i na pytanie, czy sama zasada podstawy wychowawczej jest słuszna: byłaby słuszna i trafna, oznaczałaby osiągnięcie celów szkoły *najmniejszym nakładem pracy i czasu*, gdyby wogóle można ją (podstawę wychowawczą) zgóry indywidualnie wyznaczyć, tego zaś ani teraz, ani prawdopodobnie przez dziesiątki jeszcze lat, psychologia dokonać nie będzie mogła, zwłaszcza wobec komplikującego momentu „konwergencji“ (W. Stern) oraz zupełnie jeszcze pierwotnego stanu psychologii pracy umysłowej

wogóle, a twórczości umysłowej w szczególności. Wobec tej przygodności typu szkoły, wybieranej przez młodzież („łatwość“ odgrywa tu — niestety — jeszcze największą rolę), przyjąć należy, że różne typy umysłowe są mniej więcej równo rozdzielone pomiędzy różne szkoły, w takim zaś razie braki i jednostronności podstaw wychowawczych tem dotkliwsze wydadzą skutki: braki zaś takie — nierozzerwalnie związane z „zasadą podstawy wychowawczej“ — widzimy np. w typie humanistycznym i klasycznym, mianowicie upośledzenie nauk biologicznych, których jaskrawo skąpy wymiar absolutnie wystarczyć nie może dla umysłów, w których przyroda żywa wzbudza najżywsze zainteresowanie i najwięcej pytań¹⁵⁾.

W związku z zagadnieniem „podstawy wychowawczej“ należy przyznać, że Ministerstwo, w częściowej negacji poglądu o bezbarwności masy młodzieży, uznaje, że „młodzież uczęszczająca do szkoły średniej winna się rozdzielać między poszczególne jej typy według swoich uzdolnień i zamiłowań, że dobre dokonywanie się podziału jest dla wydajności pracy narodowej pierwszorzędnego znaczenia“ (l. c. s. 103), że wreszcie odpowiednie tętno pracy i życia umysłowego zapewnić może szkole dopiero „jak najlepszy podział młodzieży“ między typy o różnych podstawach wychowawczych „na podstawie indywidualnych uzdolnień i zamiłowań“ (l. c. s. 110), skutkiem czego przewidziane zostało i w zasadzie umożliwione „późniejsze przenoszenie się z jednego oddziału do drugiego tych uczniów, którzy pomylili się w wyborze oddziału“; wolno wątpić jednak, czy

¹⁵⁾ Dziwnem wobec tego skąpego wymiaru godzin (5 godzin tygodniowo na całe gimnazjum) wydaje się obszerne określenia celów wychowawczych tego przedmiotu, ujętych aż w cztery punkty (Program gimn. państw. wydz. human., s. 72).

takie późniejsze prostowanie pomyłek — a będzie ich, jak wyżej zaznaczyliśmy, dużo — odbywać się będzie w każdym wypadku pomyłki, lub czy wogóle będzie miało miejsce. Zważyć bowiem trzeba, że takie przenoszenie się z jednego oddziału do drugiego nie będzie zachodzić w obrębie jednego zakładu¹⁶⁾, lecz będzie połączone ze zmianą tegoż, czego ze względów praktycznych rodzice wogóle obawiają się dla swoich dzieci i co rzeczywiście często odbija się niekorzystnie na postępach ucznia, zwłaszcza słabszego; dalej pamiętać należy, że zamierzony właśnie wpływ „podstawy wychowawczej“, wywołując, sztuczne poniekąd, zainteresowania przez forsowanie w pewnym kierunku, zaciemnić może w znacznym stopniu wrodzone *dyspozycje rozwojowe*, a wreszcie podnieść i tę okoliczność, że, nie znając wcale, albo wogóle niedostatecznie, jakiegoś rodzaju pracy umysłowej, np. rozwijającego swoiste funkcje umysłowe tłumaczenia tekstów w języku klasycznym, nie można odnośnej pracy polubić, a więc i ku niej się skierować, skutkiem czego wiele wrodzonych humanistów marnować się będzie w zawodach praktycznych o przyrodniczo-matematycznej podbudowie i odwrotnie. Z tych wszystkich, wyżej wyłuszczonych względów sądzimy, iż szkoła o *określonej zgóry* podstawie wychowawczej nie będzie „skutecznym“ — jak sądzą „Zasady“ — „warsztatem umysłowego rozwoju młodzieży“ i że dla dobra tej młodzieży i społeczeństwa należałoby wprowadzić taki ustrój szkoły, któryby *każdej, zdolnej do pracy umysłowej jednostce* pozwalał *tworzyć sobie, względnie znajdować, własną podstawę*

¹⁶⁾ Według Projektu ustawy o ustroju szkolnictwa w przyszłej szkole „przenoszenie dzieci ze względu na ich uzdolnienia z jednego wydziału na drugi, będzie ułatwione“ przez to, że — jak już cytowaliśmy, „będzie możliwe utworzenie w każdej szkole dwóch wydziałów: humanistycznego z łąciną i przyrodniczo-matematycznego“ (s. 42).

wychowawczą¹⁷⁾. To dopiero usunie „tak charakterystyczny dla dzisiejszej szkoły średniej“ — jak słusznie twierdzą „Zasady“ (l. c. s. 109) — „kult mierności i miernot“, to dopiero „pozwoli wprowadzić do szkoły atmosferę gruntowności, wytężonej pracy, zainteresowania“, przez to dopiero podniesie się „skala i ścisłość wymagań, potrzebna do eliminowania jednostek, nie nadających się do wyższego wykształcenia, a „wpływających na obniżenie poziomu pracy ogółu“. Temu kultowi mierności i miernot musimy jednak jeszcze — jako jednej z nienajmniejszych wad dzisiejszej szkoły średniej — poświęcić, przed przejściem do dalszej materji, kilka słów. Nazwiemy go, od jego praktycznego skutku, **hodowaniem inteligencji podwykształconej**. Cóż jest zatem przyczyną tego kultu miernoty i miernot, co go usunie, czy jest on może już usunięty w nowej szkole, od kilku lat już pracującej na podstawie nowych programów? Według „Zasad“ wada powyższa pozostaje w ścisłym związku z panującą w szkole atmosferą ospałości, braku zainteresowania, obojętności, nudy, będącej nieuniknionem następstwem dzisiejszego *rozproszkowania pracy ucznia i płynącej zeń powierzchowności* (l. c. s. 109, podkreślenia nasze), w związku zaś z wprowadzeniem określonych pod-

¹⁷⁾ Porówn. Lehmann Rud., *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart* (München, Rösl & Cie, 1912) s. 104. Ustęp ten pozwolimy sobie przytoczyć w całości: „Der objektiven, sozialen Seite des Einheits-schulgedanken entspricht eine subjektive, individuelle. Wie die Bedürfnisse der verschiedenen Berufsklassen, so sollen auch die Verschiedenheiten der persönlichen Anlagen innerhalb der Einheitsschule Berücksichtigung finden. Es soll, soweit es das Wesen des öffentlichen Unterrichtes irgend zulässt, in der deutschen Schule jedem Zögling die Möglichkeit gegeben werden, seine besonderen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln und dem Berufe zuzuführen, für den ihn die Natur begabt hat, und zwar soll Differenzierung nicht nur der Art, sondern auch dem Maasse der Begabung nach Möglichkeit entsprechen. Dem Talent soll die Bahn geöffnet werden, um zur Entfaltung zu gelangen...“ (Podkreślenia nasze).

staw wychowawczych pozostawać musi, cytowana już wyżej, „*wysoka skala i ścisłość wymagań...*”, konieczna dla zapewnienia nauce szkolnej wpływu wychowawczego na urabianie charakterów“ (tamże, podkreślenia nasze). Nie wiadomo nam, jaki jest pogląd naszej najwyższej magistratury szkolnej na kwestję zaistnienia nowego ducha w szkole, nasze doświadczenia jednak (wprawdzie może jednostronne i ograniczone) nie pozwalają nam odpowiedzieć twierdząco na drugie z poruszonych pytań, a tem mniej skonstatować, jakoby w związku z wprowadzoną już reformą podniosła się „*skala i ścisłość wymagań*“, stawianych przyszłym *przodownikom społeczeństwa*, a tem samem i wpływ wychowawczy szkoły: przeciwnie, jesteśmy zdania, iż skutkiem fałszywie rozumianego „*ducha czasu*“ i idącego za tem obniżenia cenzusu wymagań przy egzaminach wstępnych, szkoły nasze zapchane zostały — niektóre może w połowie — materiałem zupełnie nie nadającym się na *przodowników umysłowych*, skutkiem czego nastąpiło nie — podniesienie się skali wymagań, ale jej znaczne obniżenie. Jakież tego następstwa? Niewesołe. W normalnem, zdrowem i dzielnem społeczeństwie materiał nieodpowiedni, przez samą siłę i natężenie trybu pracy szkolnej, usuniętyby został sam przez się i skierowany do zawodów, w których wystarcza mniejsze napięcie umysłowe i mniejsza, względnie mniej rozległa, praca umysłowa. U nas inaczej: materiał-balast, raz wpuszczony do szkoły średniej, w znacznej części już w niej pozostaje, *przepychany* z klasy do klasy pomimo kardynalnych braków w każdej materji, aż wkońcu kończy szkoły, przygotowany nie do *pracy umysłowej*, *lecz do „matury“*, skończywszy zaś szkołę, siłą bezwładności i w gruncie rzeczy niedemokratycznej ambicji, idzie do zakładu wyższego, gdzie wskutek swoich małych kwalifika-

cyj umysłowych z obfitego tego źródła nauki i wiedzy wyławia i przyswaja sobie zaledwie najpotrzebniejsze — przy egzaminach — wiadomości. „*Podinteligent*“ wreszcie go-tów, na szkodę ufających jego wiedzy współobywateli. Czem się to dzieje, zapyta ktoś, dlaczego szkoła średnia jest pobłażliwa dla nieudolności, nieróbstwa, lenistwa; a może też nie jest to pobłażliwość, lecz litość dla młodzieży, któraby inaczej — zmuszona do opuszczenia szkoły średniej — zmarnowała się? Odpowiedź powinna chyba brzmieć: litość dopuszczalna jest i na miejscu, jedynie tylko przy pilności a mniejszych zdolnościach, nie znajdujących pola do rozwoju i koncentracji w obecnym ustroju szkolnym, w szczególności zaś tam, gdzie wybitne zdolności w jednym kierunku kompensują braki w innych, — tam rzeczywiście względ na marnowanie czasu przy powtarzaniu klasy (p. w.), względ na afirmujące się, chociaż jednostronnie, zdolności może i powinien pedagoga usposabiać litościwie i modyfikować normę jego wymagań. Inaczej, zupełnie inaczej, zapatrywać się należy na pobłażliwość względem lenistwa lub zupełnej nieudolności. Pospolite to w naszych szkołach zjawisko tłumaczyć się daje tylko ogólnem, *przez niewolę spowodowanem, obniżeniem napięcia ducha, idącego po linii najmniejszego oporu i linję tę u innych tolerującego*; w ten właśnie, nieusunięty dotąd, *kult najmniejszego oporu* godzi, między innemi, projektowana przez nas szkoła.

II. Czego wymagać należy od szkoły średniej ogólnokształcącej.

Ogólnemi zadaniem wychowania zajmowało się już dotąd — od starożytności począwszy — tylu wybitnych i pierwszorzędnych myślicieli, że dorzucenie czegoś nowego w tej materji byłoby trudne i nie było zresztą naszym zamiarem; celem naszym, o wiele skromniejszym, jest tylko rozpatrzenie konkretnego pytania, wyżej postawionego; zdaje nam się przeto, że nie spotkamy się ze sprzeciwem, jeżeli zadania szkoły *średniej ogólnokształcącej* ujmimy w następujące punkty:

- 1) *dokładne* zaznajomienie wychowanka z jego otoczeniem (w szerszem znaczeniu);
- 2) rozmiłowanie go w pracy umysłowej, jako takiej;
- 3) zaprawienie do niej przez obznajomienie go z głównemi jej rodzajami, czyli z *pracą* w głównych dziedzinach nauki;
- 4) wyćwiczenie *wszystkich* funkcij umysłowych wychowanka;
- 5) uwzględnienie i pogłębienie osobistych jego zamiłowań przez umożliwienie mu *koncentracji* w pewnych działach wiedzy;
- 6) *czynna* pomoc w zharmonizowaniu zamiłowań, skłonności i uzdolnień wychowanka w twórczą — w przyszłości — osobowość;
- 7) dbałość o należyty i harmonijny rozwój fizyczny wychowanka;

- 8) organizacja i sublimacja jego życia duchowego;
- 9) wykształcenie w wychowanku cnót obywatelskich;
- 10) ciągła dbałość o umożliwienie wychowankowi uczucia radości życia;
- 11) takie urządzenie w niej nauki, aby — bez względu na to, czy uczeń ją skończy, czy też przedwcześnie z niej wystąpi — każdy rok w niej spędzony przynosił mu niewątpliwą korzyść.

Postulaty powyższe omówimy pokolei.

1. Dokładna znajomość otoczenia.

Przez otoczenie w znaczeniu metafizycznym rozumiemy ogół danych Rzeczywistości (genetivus), oddziałujących na jaźń (a więc w tem i ciało własne), — a jest kwestją dalszą pytanie, czy „otoczenie“ a „świat“ („zewnątrzny“) jest jednym i tem samem, oraz czy „jaźń“ jest daną pierwszą, niezmienną, jako taką przyjmowalną, czy też zmienną, pochodną, do pierwotniejszych danych sprowadzalną. Dla naszych celów wystarczy przez „otoczenie“ rozumieć kraj i społeczeństwo, w których wychowankowi żyć wypadnie, a znajomość tę uważać należy z rozmaitych względów za *obowiązkową*. Z wymagania ostatniego wynikać będzie, że będziemy tu mieli do czynienia z materiałem przeważnie pamięciowym, z wiedzą, którą jako taką wychowanek opanować *musi* bez względu na stopień jej zracjonalizowania przez dane *nauki* i rzeczą będzie ze względów dydaktycznych wysoce wskazaną nie mieszać tego postulatu z postulatami 3 i 4, mającemi na celu wyćwiczenie *roзумu* jako takiego. Chodzić tu zatem będzie — rubryka „kraj“ — o możliwie dokładną znajomość:

- a) geografji Polski,

- b) flory polskiej,
- c) fauny polskiej,
- d) minerałów polskich,
- e) geologii opisowej Polski,
- f) języka pod względem technicznym,
- g) jego dziejów,
- h) dziejów politycznych Polski,
- i) dziejów ekonomicznych Polski,
- k) dziejów cywilizacji i kultury w Polsce,
- l) jej stanu współczesnego.

Z długiego szeregu kategorii materiału pamięciowego, narzucanego już tu wychowankowi przez konieczność optymalnego zastosowania się do środowiska, — wynikać będzie znowu konieczność oszczędzania sił i energii jego przez śmiałe odrzucenie wszelkiego materiału pamięciowego, niewymaganego przez powyższy postulat, a więc np. — co omówimy jeszcze bliżej w dalszym ciągu — geografii krajów obcych, w szczególności pozaeuropejskich, faunistyki i florystyki obcej, o ile pewne działy tychże nie są konieczne potrzebne dla *nauki* zoologii i botaniki, historii t. zw. starożytnej z jej poddziałami, historii średniowiecznej krajów obcych i t. p., że wymienimy tylko niektóre z obowiązujących w naszych programach szkolnych przedmiotów takich, których *egzekwowanie* od ucznia nie jest uzasadnione ani ściślejzemi względami praktycznymi (optymalne zastosowanie się do otoczenia), ani teoretycznymi. Rozdziałem poszczególnych przedmiotów naukowych, wyżej wymienionych, pomiędzy lata szkolne zajmiemy się dalej, tu tylko zaznaczyć możemy, że przedmioty a), b), c), d) jako odwołujące się przeważnie do poglądu i wyobraźni, silnie rozwiniętej w ostatnich latach dzieciństwa, winny być brane zaraz w pierwszych latach.

2. Rozmiłowanie wychowanka w pracy umysłowej, jako takiej.

Tu musimy przede wszystkim odeprzeć możliwy zarzut, jakobyśmy chcieli specjalnie hodować przyszłych uczonych i literatów; tak jednak nie jest. Uczni i literaci są tylko jedną z kategorii przodowników społeczeństwa na drodze postępu materialnego i duchowego; oprócz nich społeczeństwo potrzebuje ludzi — mądrego — czynu, polityków, administratorów i wodzów wojennych, nie może również — wbrew hasłu „sztuka dla sztuki“ — obejść się bez artystów, — w nich wszystkich szkoła średnia rozbudzić ma i utrwalić zamiłowanie (i umiejętność) pogłębionego, na źródłach naukowych opartego, przemyslenia zamierzonego czynu, podkładania pod czyn ten gruntownej konstrukcji ideowej, obejmującej nie tylko najbliższe skutki, lecz i dalsze, pośrednie, a to bez względu na to, czy będzie to np. reforma ekonomiczna, czy innowacja w dziedzinie sztuki. Tylko umysł lubujący się w swoistym smaku pracy umysłowej, jako takiej, bez względu na jej bezpośrednią użyteczność, potrafi swojej działalności praktycznej — jeżeli w tym kierunku pchnie go jego osobowość — nadać piętno szerszego stylu, dalekiego od miałości, czy będzie to polityka, czy sztuka¹⁸⁾. Co się tyczy wreszcie przyszłych uczonych, to

¹⁸⁾ Ze względu, że praca ta mogłaby przypadkowo wpaść także w ręce artysty, hołdującego zasadzie „sztuka dla sztuki“, pogląd ten — o potrzebie podstawy myślowej u narodzin dzieła sztuki — mógłby się wydawać utylitarnym i banaudyjskim, wyjaśnić zatem musimy, iż sztuce przypisujemy wielkie zadanie: *a)* współdziałania w kształtowaniu *fizycznego* typu ludzkości przez akcentowanie, intuicyjne wyczuwanie, a nawet stwarzanie ideałów (kierunków) rozwojowych (sztuka plastyczna); *b)* współdziałania w kształtowaniu duchowego, w szczególności *etycznego*, typu ludzkości (powieść, dramat, komedia); *c)* pomnażania walorów kulturalnych przez stwarzanie nowych przeżyć, nowych uczuć, nowych wzruszeń, nowych nastrojów (u „konsumenta“ sztuki). Sądzymy zatem, iż ar-

nie będzie ich bez wczesnego zamięłowania do pracy umysłowej. Rozbudzić drzemiące zadatki tego zamięłowania, umiejętnie i starannie doprowadzić je do bujnego rozkwitu, będzie zatem, między innymi, zadaniem szkoły średniej.

3. Zaprawienie do pracy umysłowej.

Jest to zadanie zupełnie różne od rozmiłowania w niej: jeżeli tę ostatnią właściwość rozwinąć można na jakimkolwiek, przez dłuższy czas z względem powodzeniem uprawianem, zajęciu umysłowem (choćaby nawet na egzegezie tekstów Kabały), przyczem *pewne oddalenie przedmiotu zajęcia od życia praktycznego*, pewien „*inutyłitaryzm*” tegoż uważać należy za *warunek sine qua non* wykształcenia tej cennej cechy człowieczości (humanizmu) — a jest to właśnie, z tego powodu, jednym z zadań języków *klasycznych* w szkole średniej ogólnokształcącej — to zaprawić, wyćwiczyć w ogólnym kompleksie funkcji umysłowych, zwanych ogólnem mianem „pracy umysłowej”, można tylko *w dziedzinach przeoranych przez pług krytycyzmu*, gdzie dla rzetelności tejsze istnieją *kryterja pod postacią zgodności faktów z przewidywaniem*, gdzie pytania znajdują swoje odpowiedzi, gdzie „trafność” tych ostatnich znajduje swoją kontrolę na tarczy rzeczywistości. Zaczątkowość, a raczej brak, stojącej na pograniczu teorii poznania i fizjologii,

tysta prawdziwy, artysta „z Bożej łaski”, *zanim* da folę swojemu pędowi twórczemu, przemyśleć winien i rozważyć działanie psychologiczne zamierzonego dzieła: twórczości *prawdziwego* artysty to nie zahamuje, współdziałać będzie tylko w wyznaczeniu kierunku wyładowania energii twórczej. Z tego punktu widzenia, futuryzm z jego małemi (u niektórych adherentów tego kierunku) ku górze zwężonemi głowami, zmniejszając wartość estetyczną głów wielkich, pojemnych, popełniał wielki grzech przeciwko kulturze, wymagającej właśnie głów wielkich, uważany być winien zatem za *biologicznie szkodliwy*.

nauki o pracy psychicznej nie pozwala na wyznaczenie zgóry tych dziedzin, na których umysł wyćwiczyć się może najłatwiej¹⁹⁾, kosztem najmniejszego nakładu energii, z drugiej zaś strony przeznaczenie szkoły dla *życia* wymaga przygotowania rozwijającego się umysłu do tych rodzajów pracy, które zajmują dorosłych członków społeczeństwa, tu zaś — ze względu na ograniczoność rozporządzalnego czasu — potrzebny będzie wybór, w którym głos powinni mieć specjaliści (uczeni: ocena wagi rzeczowej poszczególnych działów rozgałęzionej nauki), pedagodzy i psychologowie (dostępność tychże dla umysłu młodzieńczego), wreszcie sam wychowanek (subiektywno-emocjonalny walor danej dziedziny pracy umysłowej). Jakkolwiek bądź wypadnie ten wybór, orzekający o lwiej części programu naukowego, cel omawiany będzie spełniony, jeżeli tylko nauczyciel będzie pamiętał, „by z nauczyciela przedmiotu stać się nauczycielem rzetelnej i sprawnej pracy umysłu na materiale danego przedmiotu“ (A. B. Dobrowolski). Duch naukowy, przyswojony przez umysł chociażby w ograniczonej dziedzinie wiedzy, staje się cechą jego istoty i afir-

¹⁹⁾ Ewentualnie nawet, czego analogję mamy w pedagogice wczesnego dzieciństwa, przez *obmyślenie fikcyjnej nauki* w celu najszybszego umysłowego treningu, nauki — sportu z rekordami i wszelkimi innymi akcesorjami, które czynią sport fizyczny tak atrakcyjnym dla młodzieży. Dochodząca obecnie do głosu psychologia *strukturalna* musi znowu budzić zrozumienie dla *wartości wychowawczej dyscyplin czysto formalnych*, zaprzeczanej, na podstawie dość *prymitywnych* doświadczeń i rozumowań, przez psychologję przedostatniej doby (Thorndike: „the superstition of formal discipline“ [The Principles of Teaching, N. Y., A. G. Seller, 1923, s. 247]). Wypada tu dodatkowo zaznaczyć, iż apodyktyczne przyjęcie powyższego — nieprzychylnego dla formalnego kształcenia — poglądu amerykańskich autorów przez niektórych naszych poważnych pisarzy pedagogicznych („...trzeba stwierdzić, że doktryna o formalnym kształceniu nie ma uzasadnienia...” [Mieczysław Ziemiłowicz, Problemy wychowania współczesnego, Warszawa 1927]) nie ma dostatecznej podstawy ani w eksperymencie ani w historii kultury.

muje się w następstwie we wszystkich dziedzinach myśli²⁰⁾, podobnie jak ćwiczenie pamięci na *bylejakim* materiale (choćaby na pozbawionych wszelkiego znaczenia szeregach zgłosek) potęguje znacznie wszystkie jej rodzaje²¹⁾.

4. Wyćwiczenie wszystkich funkcji umysłowych.

Gdyby każda rzetelna praca umysłowa ćwiczyła wszystkie władze umysłu, toby postulat powyższy był identyczny z postulatem trzecim, uzdolnieniem do pracy umysłowej i wyćwiczeniem w niej, a postulat omawiany nie wpływałby ani na program naukowy, ani na jego wykonanie; zaznaczyliśmy jednak już wyżej, że dotychczasowe badania, poświęcone analizie pracy psychicznej, nie dają dostatecznych wskazówek w tym kierunku, zmuszeni będziemy zatem, ze względów praktycznych, przyjąć zadania te za *różne* oraz oprzeć się tu na empirji, która zdaje się mówić:

a) nauki różniące się stopniem trudności dla jednego i tego samego umysłu (nb. przy najlepszych zresztą metodach dydaktycznych) różnić się muszą pod względem funkcji umysłowych *głównie* w nich czynnych;

b) różny stopień trudności tej samej nauki (wzgl. materji dla różnych umysłów wskazywać musi — *caeteris paribus* — na kwantytatywne różnice funkcjonalne danych umysłów;

c) jednakowe z epistemologicznego punktu widzenia nauki, jak np. botanika i zoologia, mogą mieć jednak różną

²⁰⁾ Porówn. E. Spranger, *Begabung und Studium* (B. G. Teubner, Leipzig, 1917): „wissenschaftliches Denken ist im Grunde eine Funktion, wie verschieden auch der Stoff sei. Wer in der Schulzeit an irgendwelchen Gegenständen zu eigenem Nachdenken erzogen worden ist, der ist für die Universität reif, auch wenn er sich auf ihr ganz anderen Gegenständen zuwenden sollte“ (s. 32, podkreślenie nasze).

²¹⁾ E. Meumann, *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses* (II Aufl., J. Klinkhardt, Leipzig, 1908).

wartość afektywną, co w następstwie sprawić może różną ich trudność;

d) twórczość (myśl twórcza) w jakiegokolwiek dziedzinie wiedzy, wzgl. nauki, wymaga sprawnego współdziałania *wszystkich* rodzajów funkcji umysłowych i gładkiego ich odbywania się *per se*, warunkiem jej głównym jednak jest specyficzna *wyobraźnia*.

Zgodnie z celem naszym, zaznaczonym w przedmowie, moment ostatni (kwestję *twórczości*) przyjmujemy tu za kierowniczy, skutkiem czego, zważywszy, że *struktura* umysłu rzadko odpowiada naszym, społecznym celom, starać się będziemy:

1) metody dydaktyki zaostrzyć specjalnie w kierunku wyrobienia specyficznej *wyobraźni*;

2) *szwankujące* zaś funkcje umysłowe ćwiczyć starannie i ciągle na odpowiednich przedmiotach, często wbrew skłonnościom wychowanka, napotykającego w nich specjalne trudności („nie mającego do nich zdolności“), przyczem *organizacja szkoły* ma umożliwić w tym wypadku *samo ćwiczenie funkcji*, bez obciążenia umysłu *wiadomościami*, danemu umysłowi niepotrzebnymi i przezeń niepożądanymi. Postępując w ten sposób — usuwając, wzgl. zmniejszając braki, wzgl. słabe strony w budowie umysłu — działamy w myśl niżej omawianego postulatu 6 (organizowanie osobowości).

5. Uwzględnienie i pogłębienie osobistych zamiłowań wychowanka.

Postulat ten, jak wyżej zaznaczyliśmy, uzupełniony być winien dodatkiem: *przez umożliwienie mu koncentracji w pewnych dziedzinach wiedzy*, czyli koncentracji material-

nej; ponieważ jednak wchodziłby tu mogła w rachubę także koncentracja *formalna*, zachodziłoby zatem pytanie o względną ważność obu tych rodzajów koncentracji dla wychowanka. Przez koncentrację formalną, znaczenie której podnoszone było przez pedagoga niemieckiego H. Gandiga, rozumieć należy szczególne ćwiczenie jednej, względnie kilku pokrewnych funkcji umysłowych, przez współczesną uprawę tych przedmiotów naukowych, w których funkcje owe głównie są czynne. Jak wynika z rozważań w sprawie postulatu 4, koncentracja tego rodzaju nie zawsze miałaby cel, a nawet mogłaby być szkodliwą, zabierając z jednej strony czas potrzebny na ćwiczenie funkcji szwankujących, z drugiej zaś, jak doświadczenie poucza, nadmiernie męcząc umysł; nadto, stosowana nad miarę, zasada ta doprowadziłaby mogła do selektywnego łączenia nauk, nie mających związku pragmatycznego, co dla głównego naszego celu, wykształcenia twórczej osobowości, nie byłoby korzystne. Słuszne jednak jest żądanie, zbliżone do naszego postulatu 4, aby w każdym poszczególnym stadium wychowania „całość przedmiotów nauki dawała każdej funkcji możliwość osiągnięcia tego stopnia wyćwiczenia, jakiego wymaga jej znaczenie dla całokształtu wyszkolenia duchowego“²²⁾. Samo się przytem rozumie, że koncentracja formalna, stanowiąc dla uboższych umysłów warunek ułatwiający produktywną pracę, powinna być w każdym razie, bez względu na jej słabsze strony, umożliwiona przez organizację szkoły.

Koncentracja materialna, chociaż niewątpliwie nadużywana przez nowoczesną dydaktykę, przedstawia przecież *praktyczny* warunek pierwszorzędnej wagi dla kształcenia

²²⁾ H. Gaudig, Didaktische Ketzereien, s. 103, (podkreślenie nasze).

twórczych osobowości, lecz właśnie z powodu tego swego wielkiego znaczenia nie może być, jak już zaznaczyliśmy, narzucana zgóry, jak to się dzieje w szkole o określonej podstawie wychowawczej²³⁾, gdyż przymus w tym względzie dotkliwie — i na zawsze — zaszkodzić może umysłowi, którego wrodzona orientacja ma kierunek odmienny od nadawanego mu przez wychowanie. Organizacja szkoły winna tu wychowankowi umożliwić koncentrację *automatyczną*, przez danie mu możliwości wyboru dyktowanego wrodzonymi skłonnościami i zdolnościami, wybór ten jednakże nie może naruszać postulatu 4, którybyśmy nazwali „*zasadą integralizmu formalnego*“, ani też nie może być pozostawiony *woli* wychowanka, któryby w rzeczy tak trudnej zwłaszcza dla umysłów *zdolniejszych*, łatwo mógł się pomylić. Wybór powinien tu być automatyczny, odbywać się sam przez się na podstawie zasady (usprawiedliwionej przez niedostateczność naszych wiadomości psychologicznych w tym kierunku), że *najlepszym*, caeteris paribus, sprawdzianem zdolności do jakiejś nauki jest względne w niej powodzenie²⁴⁾. Jak w szkole średniej powodzenie to oceniać, omówimy w dalszym ciągu w rozdziałach o or-

²³⁾ Taką — nową — podstawę wychowawczą stworzyło szkolnictwo niemieckie (p. B. Suchodolski, *Reforma szkolnictwa w Niemczech* (Lwów-Warszawa, 1927) w t. zw. „*Deutsche Oberschule*“, której celem i „zadaniem jest zaznajamianie z kulturą niemiecką i wychowanie w jej duchu“ (l. c. s. 31): samo określenie tego zadania mówi, że chodziło przy jej tworzeniu nie tyle o względy naukowe i dydaktyczne, ile o cele emocjonalno-wychowawcze w określonym kierunku; charakter ten jej tłumaczy — naszym zdaniem — dlaczego nowy ten typ szkoły jest „niechętnie widziany przez szkoły wyższe“ (l. c. s. 32).

²⁴⁾ Porówn. E. Spranger, l. c. s. 28: „...für wirklich wissenschaftliche Leistungen muss die Spezifizierung der Anschauung mit der entsprechenden besonderen Denkleistung so stark Hand in Hand gehen, dass es in der Tat keinen andern Prüfstein für den Grad und die Richtung der wissenschaftlichen Begabung gibt als die betreffende wissenschaftliche Leistung selber“.

ganizacji szkoły i metodach dydaktycznych. Dodatkowo wspomnieć tu należy o koncentracji *estetycznej* (emocjonalnej), znacznie mniejszego znaczenia, niż dwa poprzednie jej rodzaje, lecz w każdym razie mającej swoje znaczenie w organizacji osobowości; mieć ona może miejsce tylko w literaturze pięknej, przede wszystkim ojczyściej, i winna być umożliwiona wychowankowi przez danie mu warunków swobodnego wyboru lektury przy zachowaniu ograniczeń, dyktowanych przez inne postulaty.¹

6. „Czynna” pomoc w zharmonizowaniu zamiłowań, skłonności i uzdolnień wychowanka w twórczą — w przyszłości — osobowość.

Stosownie do podniesionego w przedmowie celu naszego postulat ten uważamy za najważniejszy ze wszystkich, i to tak dla osobistego szczęścia wychowanka, jak i dla jego pożyteczności społecznej, pod tym zaś względem szkoła dotychczasowa nic, albo prawie nic, nie robiła, tak z powodu, że zadania tego sobie poprostu wyraźnie *nie uświadomiła*, identyfikując, jak to jeszcze czynił L. Zarzecki²⁵⁾, *osobowość z charakterem*, jak i z powodu trudności tegoż; trudność tę zaś zrozumiemy dopiero po rozważeniu, czym jest osobowość. Kwestji tej, jednej z najważniejszych w filozofji, nie zamierzamy szczegółowo rozstrząsać, ani tem

²⁵⁾ L. Zarzecki, Teoria osobowości a wychowanie, Przegląd Pedagogiczny, 1924, Nr. 3: „Często odróżniają charakter od osobowości. Odróżnienie to jest dość subtelne i nie jest konieczne... Zgodnie z prądem społecznym przyjmijmy tu termin: osobowość, rozumiejąc przezeń *organizację psychiczną orjentującą się w całości swych przejawów życiowych w określonym ideowym kierunku i obdarzoną tendencją samowychowawczą*”. Tak z określenia tego, jak i z podanych przez Zarzeckiego cech osobowości, wynika, że Z. pojęcie to uważał za należące do etologii, zamiast do psychologii.

mniej próbować roztrząsać zasadniczo, dla naszych celów. Wystarczy określić osobowość krótko, jako: mniej lub więcej zorganizowany i scentralizowany zespół świadomych i podświadomych wyobrażeń (względnie centrów wyobrażeniowych) *dążących do eksterjoryzacji* i kierujących skutkiem tego działalnością („behaviour“ angielskich autorów) jednostki. Z określenia tego wynika:

- a) elementy osobowości nie wszystkie są stałe;
- b) elementy te nie zawsze są zgodne pomiędzy sobą, mogą być nawet niezgodne (p. uw. 63);
- c) struktura osobowości może być zatem spójna i zwarta, albo też luźna, stanowiąc niejako kilka niższych, mało lub zupełnie nieskoordynowanych osobowości (stan ten nazwalibyśmy „magma jaźniową“);
- d) w spójnych i zwartych osobowościach, złożonych nawet z podobnych elementów, mogą być jednak różnice w strukturze, zależnie od wzajemnego *zhierarchizowania* elementów: zhierarchizowanie może być zupełne (stały ośrodek osobowości) i niezupełne, względnie zmienne.

Przyjąwszy powyższe przyrodnicze określenie osobowości, zastanówmy się z kolei, kiedy, pod jakimi warunkami osobowość będzie *twórczą*, — pytanie tem większej wagi, im mniej twórczych jednostek społeczeństwo posiada, im mniej samo sobie wystarcza pod względem produkcji dóbr idealnych. Szukając tu odpowiedzi, spotkamy się zapewne odrazu z obiekcją, że nie każda jednostka, pomimo najlepszych warunków wychowawczych, doprowadzoną być może do oryginalnej twórczości, że cenna ta cecha osobowości przyniesiona być musi w zawiązku na świat: zgadzamy się na to, w braku odnośnego zadatku od urodzenia, wystarczy jednak, aby jednostka była *produktywną*, ta zaś

właściwość leży — zdaniem naszym — całkowicie w mocy wychowania.

Wracając więc do naszego pytania, upatrujemy źródło twórczości w biegu następujących warunków:

a) w zwartości osobowości oraz całkowitem i stałym zhierarchizowaniu jej elementów;

b) w trwałej żywotności — stałego — ośrodka osobowości, „konstelującego“ wciąż nowe obrazy (wyobrażenia), dążące, jak powiedzieliśmy, do eksterjoryzacji (w praktyce objawia się to jako bogata wyobraźnia specyficzna);

c) w bogatym i wciąż odnawiającym się zapasie energii psychicznej na rzecz tego dążenia;

d) *w wyćwiczeniu się umysłu w tej eksterjoryzacji* (w przyswojeniu sobie *techniki pracy*);

e) wreszcie — last not least — ponieważ twórczość jest pojęciem względnym, wartościującym, — w oparciu wyobraźni twórczej, czy tylko odtwórczej, na gruntownej *wiedzy*. Jeżeli wyobraźni będzie mało, to otrzymamy w każdym razie, przy zachowaniu wszystkich powyższych warunków, *wartościową produktywność*.

W jakim więc sposób ta czynna pomoc szkoły średniej w doprowadzeniu tych pożądanых warunków objawiać się będzie? Treściwie odpowiemy: w spóldziałaniu trzech czynników: a) organizacji szkoły i jej programie naukowym, b) metodach dydaktycznych i c) aktywnej pracy wychowawcy-psychologa („opiekuna”), jak to przedstawimy obszerniej w dalszym ciągu, tu tylko zaznaczając:

a) że organizacja szkoły winna być tego rodzaju, aby sprowadzała automatyczne uwypuklanie się zdolności i automatyczną, skutkiem tego, selekcję dziedzin pracy umysłowej przez wychowanka;

b) że program szkoły, zapobiegając przedwczesnej,

a przez przypadkowe często okoliczności (jak w rozdziale I przedstawiliśmy) wywoływanej specjalizacji, umożliwiać wienienie rozbudzenie wielostronności zainteresowań²⁶⁾ (Herbart), tak, aby ta *automatyczna selekcja*, odbywając się na *bogato* uprawionem podłożu, miała tem samem zapewnioną zgodność z wrodzonymi dyspozycjami umysłu oraz warunki pełniejszej harmonizacji (pierwszy z warunków twórczej osobowości: zwartość i zhierarchizowanie jej elementów);

c) że u osobników z natury *bogato* uposażonych ta przez samą organizację szkoły celowana automatyczna „*plasko-rzeźba zdolności*” — zwłaszcza przy *niedostatecznych ilościowo* wymaganiach — może zawieść, obraz *zamiłowań i skłonności* może zasłonić, niezawsze z nim zgodny a *nie-równie ważniejszy*, obraz *rzeczywistych* zdolności, że tu zatem metody dydaktyczne, przez stosowne *spotęgowanie wymagań*, przez ciągle akcentowanie momentu *zupełnej* samodzielności w pracy, przez wydobywanie tej samodzielności i ćwiczenie w niej, wykryć winny te zakryte przez bogactwo różnorodnych uzdolnień *rzeczywiście supremujące* zdolności, przyczem, w wypadkach wątpliwych, nauczyciela-dydaktyka wspierać winien, *specjalnie za rozwojem osobowości wychowanków śledzący* — *jeden i tem samem dla każdego* wychowanka *przez cały czas jego pobytu w szkole* — wychowawca-psycholog („opiekun”), zużytkowujący w tym celu wszystkie dane i metody psychologii zastosowanej. Jego zadaniem naukowem będzie służenie kierownictwu szkoły radą przy zapewnieniu wychowankowi wymienionych wyżej

²⁶⁾ Porówn. Zygmunt Mysłakowski (l. c.): „...rzeczą dobrej pedagogicznie organizacji nauczania, dobrych metod, jest dostarczanie umysłom możliwie bogatego, wielostronnego środowiska podniet... Dobra szkoła... może więc także służyć za kamień probierczy, za czynnik *odkrywczy*, który pozwala na wcześniejszą diagnozę istniejących specjalnych uzdolnień...” (s. 29).

warunków tworzenia się i gruntowania twórczych, lub przy najmniej produktywnych osobowości, praktycznem zaś, szukania naukowo motywowanego rozwiązania dla zagadnienia, czem wychowanek ma być, „aby i jemu i innym z nim było“ — nietylko — „dobrze“, ale i najlepiej.

7. Dbłość o należyty i harmonijny rozwój fizyczny wychowanka.

Postulatu tego nie potrzebujemy bliżej uzasadniać, rozumie się on sam przez się, podnieść należy tylko, ze względu na ujawniającą się w ostatnich latach przesadę w stosowaniu tegoż, że wymóg powyższy *nie* należy do właściwych celów szkoły średniej, lecz jest tylko jednym z warunków należytego powodzenia jej właściwego zadania — rozwoju umysłu, że zatem każde ćwiczenie, każda gra ruchowa, absorbująca ucznia aż do stałego zmniejszenia jego zainteresowania w pracy umysłowej, winna być, jako przeszkadzająca głównemu celowi szkoły, zaniechana i zastąpiona nową grą, nowem ćwiczeniem, i to konsekwentnie *aż do zupełnego wytępienia pierwiastka rekordowego*. W ten sposób zapewni się także najlepiej harmonijny rozwój ciała i uzdolni wychowanka do przyjęcia w przyszłości wyszkolenia wojskowego²⁷⁾.

²⁷⁾ Trudne położenie geograficzno-polityczne naszego państwa dało życie instytucji „Przysposobienia wojskowego“, usiłującej wyzyskać lata szkolne młodzieńca dla jego wykształcenia wojskowego i zużytkowującej w tym celu wakacje letnie. Abstrahując od czysto-wychowawczych wątpliwości, nasuwanych przez t. zw. wojskowe obozy letnie dla młodzieży szkolnej i często rzeczywiście stwierdzanych, należy zaznaczyć, iż wakacje są *głównym czasem organizacji* asymilowanych w ciągu roku szkolnego nabytków umysłowych, zajmowanie więc młodzieży czasu tego przez postronne ćwiczenia wojskowe utrudnia, względnie udaremnia, tę organizacyjną pracę mózgu, upośledzając rozwój umysłowy danej młodzieży.

8. Organizacja i sublimacja życia duchowego (uczuciowego) wychowanka.

Budowa życia uczuciowego dziecka i młodzieńca, wzgl. dziewczęcia, jest właściwie *zadaniem i prawem rodziców*, szkoła pod tym względem zastąpić może, i to tylko po części, takich rodziców, którzy zadania tego spełnić nie mogą lub nie umieją, albo też rodzicom w tym kierunku dopomóc, i to w sposób dwojaki, pośredni i bezpośredni. Podwaliną zdrowego życia duchowego jest obfitość stałych a *zgodnych* pomiędzy sobą zainteresowań, jeżeli zatem ustrój i metody szkoły, w dążeniu swoim do osiągnięcia postulatów 7 (urobienia w wychowanku osobowości twórczej lub przynajmniej wydajnej) dokonają tego, iż zainteresowania wychowanka, jako *ucznia*, stanowić będą *os i kręgosłup* jego życia duchowego, to podwalina ta zostanie pośrednio położona. Jednakże ograniczenie zainteresowania wychowanka *tylko* do jego „zawodu“ uczniowskiego nie byłoby wcale pożądane, sprawiając przedwczesną specjalizację i zanik innych źródeł życia duchowego, jakimi są sztuka, literatura, turystyka, sport. Tu zatem, przez dostarczanie zgodnych z linią rozwoju wychowanka rozrywek, szkoła w sposób bezpośredni spotęgować może jego życie uczuciowe, dbając przytem o to, aby przez częstą u młodzieży heterogonję celów rozrywki nie wchodziły w miejsce zainteresowań umysłowych. Szkoła zatem, zastępując w tem rodziców i dopomagając im, powinna wdrażać młodzież do rozrywek *wyższego rzędu*, stwarzając w tym kierunku przyzwyczajenia tak silne, by pozostały na całe życie, bogacąc i uszlachetniając tę część jej osobowości, która pozostaje wolną po zajęciach zawodowych lub obywatelskich.

9. Wychowanie w wychowanku cnót obywatelskich.

Postulat ten jest częścią szerszego zadania — zadania wychowawczego w ściślejszym znaczeniu — wyrobienia w wychowanku wartościowego *charakteru*; zdaje nam się jednak, że to szersze zadanie, zależnem będąc od trzech czynników: dyspozycji dziedzicznych, domu rodzinnego i szerszego otoczenia społecznego — wymyka się z pod czynnego wpływu szkoły²⁸⁾, opartej na systemie ekster-nów²⁹⁾, że wystarczy jej zatem wyznaczyć sobie zadanie

²⁸⁾ Porówn. tu zdanie pedagoga angielskiego J. J. Findlay'a: „Is there not, after all, a smack of insincerity in the more popular view which lays upon the school and the teacher excessive and exclusive obligations as regards morals and the training of character. The school is not the only place where right conduct is to be imposed“ (The School [London, Williams and Norgate], s. 64). Analogicznie wyraża się pedagog szwajcarski W. Klink: „...die Erziehung unterlag immer mehr dem Grundsatz der Arbeitsleistung; die Schulerziehung wurde immer mehr Ersatz für die häusliche Erziehung. Immer mehr sucht sich heute die Familie ihren Erziehungsaufgaben zu entziehen und diese der Schule zu übertragen... Wir müssen... zu einer Neuorientierung in der praktischen Pädagogik kommen. Worin hat diese Neuorientierung zu bestehen? Erstens ...darin, das wir mit aller Entschiedenheit darauf hinweisen, dass es die Volksschule ablehnen muss, die Verantwortung für die Erziehung in dem Masse überzunehmen, wie man sie ihr aufbürdet; dass wir immer und immer wieder betonen und der Öffentlichkeit erklären, dass nicht der Schule, sondern der Familie die Hauptaufgabe in der Erziehung zukommt („Wandlungen und Neuorientierungen in der Pädagogik, Schweizerische Pädag. Ztschr., März 1923).

²⁹⁾ Szkołę naszą opieramy na systemie eksternatu, odrzucając *zasadniczo* internat z następujących powodów:

a) wzgląd ludzki na rodziców, mających *prawo* żądać, aby ich dzieci, stanowiące często ich główny cel w życiu, pozostawały pod *ich* opieką i pod *ich* kierunkiem; odbieranie dzieci rodzicom, praktykowane np. za czasów niewoli Polski przez władze niemieckie w stosunku do opornych Polaków, było zwyczajnem okrucieństwem: szkoła powinna być tak urządzona, aby internat nie był potrzebny;

b) wzgląd demokratyczny: szkoła z internatem, o ile ma zastąpić dom rodzicielski i dać młodzieży możliwości swobodnego rozwoju duchowego i fizycznego, byłaby z powodu potrzebnych urządzeń tak kosztowną, iż będzie dostępną tylko dla zamożnych (porówn. J. Lewicki, Nowe szkoły w Anglii, Francji, Niemczech i Szwajcarji, Lwów, 1908, — uboższa młodzież byłaby od szkoły „wzorowej“ odsunięta;

węższe, i to nawet nie we wszystkich swoich rubrykach osiągalne. Nie wchodząc bowiem w szersze uzasadnienie socjologiczne i ograniczając się na krótkim, kursorycznym, wyliczeniu tych właściwości charakteru, które mają największe znaczenie społeczne, a którymi są niezaprzeczenie: silna wola, odwaga fizyczna i cywilna (męstwo), sprawiedliwość, czyli zupełnie niezależne od osobistych skłonności i interesów wartościowanie czynów i potrzeb obcych i własnych, poszanowanie bliźniego czyli ludzkich jego praw,

c) wzgląd wychowawczy: młodzież oddalona od domu rodzicielskiego traci ciepło atmosfery rodzinnej, będące pierwszym warunkiem rozwoju pełni duchowej; brak tego ciepła wywołuje niedorozwój czynnika emocjonalnego w charakterze; tracąc pod względem uczuciowym, młodzież traci nadto spokój psychiczny i swobodę (ciągnie obecność kolegów i wychowawców — brak samotności) potrzebne do *indywidualnego* rozwoju osobowości: każda myśl, dobra czy zła, staje się własnością ogółu, każda praca staje się wspólną, *obniżając osobistą odpowiedzialność* jednostki oraz swoją intensywność; *ustaje własność myśli, czasu, życia duchowego*, zatracą się najcenniejsze prawo jednostki — do własnego Ja, tak samo potrzebne twórcom, jak i dziecku i młodzieży, a tym ostatnim może jeszcze więcej.

Ujemne skutki internatu były niejednokrotnie opisywane przez francuskich pisarzy (porówn. artykuł E. Konopczyńskiego w Encyklopedji Wychowawczej, tom V s. 566), i dlatego dziwić się należy, że nasze władze szkolne zgodziły się na stosowanie *przymusowego* internatu w niektórych naszych szkołach, jak np. w seminarjum nauczycielskim w Łowiczu, gdzie *przymusowa mechanizacja* życia wychowanka dosięgała przed kilku laty, dzięki temu urządzeniu, niebywałych rozmiarów, odbierając młodzieży wszelką swobodę kształcenia się, przeżywania swego życia, rozrywki. Nie sądzimy, aby tryb *koszarowy* był odpowiedni dla kształcenia przyszłych wychowawców, nie przeczymy jednak, iż internat *fakultatywny* (bursa) może być wielkim dobrodziejstwem dla młodzieży, zmuszonej do przebywania poza domem. Analogicznie na sprawę tę zapatruje się W. Stern, mówiąc o zakładanych w Niemczech „Landeserziehungshheim”ach: „...Das Ideal... aber, die „Schule der Zukunft“ können sie keinesfalls darstellen, denn sie kranken an einem Grundfehler, der Ausschaltung des Elternhauses. Eine Schulform, welche über die natürlichste und für alle Zeiten unersetzliche Erziehungsstätte des Kindes und Jugendlichen kurzerhand die Bankrotterklärung verhängt, ist zweifellos eine Unnatur, mag sie auch noch so sehr in anderer Hinsicht die Rückkehr zur Natur erstreben“. (Der Student und die pädagogischen Bestrebungen der Gegenwart, s. 9. (Teubner 1913, podkreślenia nasze).

ofiarność na cele idealne i publiczne i zdolność do poświęceń na ich rzecz, pracowitość, obowiązkowość i sumienność, karność względem praw i ustaw legalnie uchwalonych, wreszcie — jako warunek sine qua non naszego politycznego bytu — patriotyzm, widzimy, że najważniejsza z nich — silna wola — w całym swoim rozległym zakresie nie jest dostępna wpływowi szkoły, w skromniejszym zaś, — pilności — doznaje zaniedbania w szkole lat ostatnich, tolerującej, a nawet hodującej, przez fałszywe pojmowanie ducha czasu, miernoty, jeżeli nie gorzej, nie czyniące nawet wysiłków celem skompensowania wrodzonych braków umysłowych. Jednem z zadań i metod nowej szkoły musi być właśnie zupełne zerwanie z *systemem pobłażliwości* w ocenach postępów ucznia i żądanie pracy sumiennej i — w miarę — wytężonej, a więc wymagającej *ciągłej i silnej* woli ze strony wychowanka, a jednym z zadań jej organizacji — umożliwienie w tym kierunku nauczycielowi surowości bez komplikowania jej skutków niezamierzonym „łamaniem kariery“ wychowanka, jak dotąd często, niestety, zdarzało się. Inne pokrewne silnej woli cnoty „cywilne“: pracowitość, obowiązkowość, punktualność, sumienność i karność, wyrabiane będą również przez organizację szkoły, podczas gdy reszta *suggestowaną być może co najwyżej* przy nauczaniu przedmiotów, dających pole do omawiania ich. Że wreszcie kardynalnym warunkiem wychowawczego wpływu szkoły jest odpowiedni dobór nauczycieli, o tem chyba zbędną jest rzeczą wspominać.

10. Dbłość o umożliwienie wychowankowi uczucia radości życia.

Podstawy powyższego postulatu i jego uzasadnienie wynikają z trzech źródeł: metafizycznego, fizjologicznego

i społecznego. Metafizyczny взгляд, wolny od wszelkich konstrukcyj jakiegokolwiek pochodzenia, powiadać się zdaje, że człowiek, a tem bardziej niewinna młodzież, ma *prawo* do odczuwania życia radośnie, skąd obowiązek starszych, a więc i szkoły, stwarzać warunki umożliwiające jej — młodzieży — doznawanie tegoż. Fizjologiczny motyw powiada, iż uczucie radości życia jest jednym z warunków zdrowia ustroju (i vice versa), wzmagając w szczególności sekrecje „wewnętrzne“ (gruczołów dokrewnych), których pierwszorzędne znaczenie dla organizmu wyświetlone zostało dopiero w ostatnich latach; взгляд ten wystarczyłby już sam przez się do uzasadnienia omawianego postulatu. Trzeci взгляд, społeczny, uczy, że młodzież, pozbawiona uczucia radości życia w latach dzieciństwa i młodzieńczości, dostarcza w przyszłości największego kontyngentu przewrótowców, ludzi dążących za wszelką cenę do zmiany ustroju społecznego i kierowanych w tem swoim dążeniu nietyle względami syntezy ideowej, ile pewnego rodzaju swoistym temperamentem, którego zasadniczą cechą jest ubóstwo składnika emocjonalnego wogóle, w szczególności zaś niedostateczny rozwój uczucia sympatji. Ponieważ w tym wypadku źródłem tego defektu w charakterze są zwykle nieprzychylne warunki społeczne w dzieciństwie, szkoła zatem działać może tylko w kierunku jego zmniejszenia przez spotęgowanie psychicznych źródeł uczucia radości życia, jakimi są — sublimacja życia duchowego i bogactwo tegoż (p. w.), brak momentów negatywnych, jak praca nad miarę albo nieodpowiadająca wiekowi, w pierwszym zaś rzędzie — skanalizowanie energii psychicznej wychowanka i owocne jej zużytkowanie przez zorganizowanie jego osobowości i przyswojenie mu umiejętności pracy. Spełniając to zadanie, dokona szkoła czynu nie tylko ludzko dobrego, ale naj-

wyższej doniosłości dla społeczeństwa, dla którego — zawsze i wszędzie — każda dezintegracja energii psychicznej oznacza stratę.

11. Korzystne wyzyskanie każdego roku spędzonego w szkole.

Projektowana szkoła średnia (ogólnokształcąca) przeznaczona będzie, jak dotychczas, przeważnie dla umysłów teoretycznie uzdolnionych, jednakże zdarzać się często będzie, że znajdą się w niej jednostki zdolne, ale mające zamiłowania czysto praktyczne, skierowujące je po kilku latach pobytu w niej do szkół średnich zawodowych; często też wychowankowie występować z niej będą, czy dla braku zdolności, czy dla innych powodów, wprost do zawodów praktycznych. Zachodzi zatem poważne i trochę nawet niepokojące pytanie, czy szkoła ta nie uczyni tych przyszłych handlowców, mechaników, rękodzielników, przemysłowców i t. p., niezdolnymi do życia praktycznego, mającego często zupełnie inne wymogi, niż gabinet lub pracownia uczonego, albo artysty? Zdaje się nam, że nie. Zapobiegają temu dwa czynniki: przedewszystkiem *poważnie* traktowana *praca ręczna*, dająca wychowankowi, z jednej strony, cenne wychowanie manualne, z drugiej, nastawienie psychiczne, zniewalające do widzenia w rękodziele zawód zupełnie równoprawniony z zawodem umysłowym, powtórne zaprawienie do pracy samouckiej, do umiejętności samodzielnego korzystania z książki, do czego szkoła projektowana zmuszać będzie wychowanka *od pierwszych chwil jego w niej pobytu*. Dzięki tej ostatniej charakterystyce metod dydaktycznych szkoły, wychowanek opuszczający ją np. po trzech latach i wykazujący — w porównaniu z wychowankiem szkoły

powszechnej — pewne braki w wiadomościach (w „wykształceniu”), spowodowane zasadniczem przez nas odrzuceniem t. zw. propedeutyk (geometrii, fizyki, historii), w krótkim czasie braki te, o ile je odczuje, samodzielna praca usunie, uzyskując jednocześnie przez tę pracę nad sobą rozpęd, pozwalający mu iść w tem kształceniu się dalej, niż wychowankowi szkoły powszechnej, mającemu wprawdzie dużo wiadomości, lecz także zupełny brak tresury umysłowej.

W jaki sposób szkoła dążyć będzie do wymienionych wyżej celów, wyjaśnimy w rozdziałach następnych.

III. Organizacja Szkoły Indywidualizującej.

Reforma szkoły średniej w kierunku większego niż dotąd uwzględnienia indywidualnych właściwości wychowanka jest obecnie na porządku dziennym³⁰⁾, wszystkie prawie jednak projekty i próby odnośnie zmierzają raczej do uprawnienia szczególnych *skłonności* ucznia i ułatwienia mu *dowolnego*, a skutkiem tego *często mylnego*, wyboru „podstawy wychowawczej“, niż do wykrycia, uwydatnienia i starannego pielęgnowania jego właściwych *zdolności*. Tymczasem *skłonności*, które mogą być łatwo wywołane przez okoliczności przypadkowe (lektura miewa tu niejednokrotnie wpływ rozstrzygający³¹⁾), mogą — jak wyżej wspomnieliśmy — nie zgadzać się ze *zdolnościami*³²⁾, pozostawienie

³⁰⁾ „Aż nazbyt wiele powiedziano, „co“ i „dlaczego należy zmienić w szkole obecnej, zbyt mało jednak mówi się o tem, „jak“ to zrobić. Kto wie, czy nie w tem miejscu leży martwy punkt, z którego ruszyć należy szkołę obecną?“ [Józef Ostrowski, *Żywa Szkoła*. (Warszawa 1927), s. 71].

³¹⁾ Gloryfikacja inżynierów w okresie pracy organicznej, np. w licznych powieściach Orzeszkowej, wykoleiła w swoim czasie niejednego zdolnego młodzieńca.

³²⁾ Porówn. cytowaną już (uw. 12) pracę W. Sterna, który stwierdza istnienie niekiedy paradoksalnego, według niego, faktu *skłonności, wynikającej z braku odpowiedniej zdolności*. Fakt ten, niewątpliwie zachodzący i nie będący, rozważywszy go bliżej, wcale paradoksalnym, nie ma jednak w praktyce większego znaczenia, o wiele większą zato ma wagę, dla swoich życiowych konsekwencji, ogólniejszy pod względem psychologicznym, fakt braku ścisłej odpowiedniości pomiędzy *skłonnościami* a *zdolnościami*. Że dyskrepancja ta nie rzuca się tak często w oczy, wynika tylko z jałowości obecnego systemu szkolnego, skutkiem którego mało młodych ludzi opuszcza obecnie szkołę z *wyrażnie* uświadomionemi *skłonnościami*. Rzeczą nowej szkoły będzie niezgodność tę do minimum zmniejszyć.

więc w tym wypadku dowolności wyboru szkodzić może tak jednostkom, jak i społeczeństwu, które traci w ten sposób tak mu potrzebnych kandydatów na „właściwych ludzi na właściwym stanowisku“. Nie odrzucając *a limine* zasady swobodnego wyboru przedmiotu planu naukowego (późniejsze rozważania wskażą, w jakich wypadkach zasada ta znaleźć może zastosowanie), uważamy jednak — zgodnie z celem niniejszej pracy — iż wstępem do indywiduacji w szkole będzie, jak zaznaczyliśmy już wyżej przy omawianiu warunków kształcenia twórczych osobowości, taka jej organizacja, któraby, dając — po myśli uchwał nauczycielskiego zjazdu w Piotrkowie w dniach 25 do 27 sierpnia 1918, żądającego „naturalnej selekcji“ uczniów — automatycznie „*płaskorzeźbę zdolności*“ wychowanka, jednocześnie automatycznie wyznaczała wychowankowi *najodpowiedniejszą dlań podstawę pracy twórczej*, albo przynajmniej *produktywnej*. Tę automatycznie uwydatniającą się dziedzinę pracy umysłowej, nazwiemy „dziedziną selekcyjonowaną“, oparta będąc na „płaskorzeźbie zdolności“, będzie ona zgodna z wrodzoną strukturalną podstawą osobowości, na czym szkole indywiduizującej *przedewszystkiem zależy*.

Zamierzając wydobyć z wychowanka prawdziwy obraz jego zdolności, niezawsze, jak powtórnie i z naciskiem podnosimy, zgodny z obrazem jego skłonności i zamiłowań, szkoła musi w pierwszym rzędzie odwołać się do wszystkich jego zdolności, przez dostarczenie mu sposobności poznania — jak już zaznaczyliśmy — *wszystkich* głównych rodzajów pracy umysłowej, budząc zatem w ten sposób nasamprzód wielokrotność zainteresowań umysłowych, następnie zaś — stopniowo i automatycznie — wielostronność tę zwiężając i kanalizując. Z wymogu powyższego wynika, że szkoła indywiduizująca nie będzie rozpadać się

na żadne różne typy o różnych „podstawach wychowawczych“, lecz będzie jedną z programem obowiązującym — *lecz w różnej ilościowo mierze*³³⁾, wszystkich. Kształcić się w niej będą wszystkie typy umysłowe i każdy wychodzić z niej będzie z tem przygotowaniem naukowym, które danemu typowi najlepiej odpowiada, jeżeli celem szkoły średniej ma być, co raz jeszcze podkreślimy, wychowywanie twórczych, lub przynajmniej produktywnych, osobowości.

Powiedzieliśmy wyżej, że plan naukowy obowiązywać będzie wychowanków *w różnej ilościowo mierze*: usuwając w ten sposób jedną z omówionych wyżej wad dzisiejszej szkoły — sztywność programów — szkoła indywidualizująca kierować się w tem będzie poglądem, iż *każdy przedmiot naukowy ma inną wartość kształcącą dla każdego*

³³⁾ Szukając za mottem ucieleśniającem cel naszej pracy, przypomnieliśmy sobie pisma pedagogiczne Stanisława Szczepanowskiego: okazało się, iż jasny ten, na europejską miarę zakrojony, wysokim duchem ożywiony umysł, w przemówieniach swoich i artykułach (Piast) nieraz wypowiadał poglądy, mogące służyć za poparcie dla naszych postulatów; będąc zwolennikiem zasady indywidualizacji w szkole, często tę myśl głosił: „... powinna być jakaś elastyczność w urządzeniu szkół, któraby pozwalała przeważną liczbę uczniów kształcić tylko w pewnych podstawowych elementarnych naukach, a któraby pozwalała zarazem tym, którzy mają wyjątkowe zdolności, pojsć tak daleko, jak te zdolności ich uprawniają. (O polskich tradycjach w wychowaniu (Lwów, 1912), s. 47, podkr. nasze). Analogicznie: „jest to jednym z błędów systemu szkolnego, aby zważać na przeciętny umysł, a nie rozróżniać przeciętnych od uzdolnionych. Sądzę, że lepiej byłoby przeciętne curriculum zastosować do przeciętnych zdolności, a zdolnych kształcić dalej, niż się obecnie dzieje“ (l. c. s. 209). Uważając zatem, iż „... podział ... między zdolnościami przeciętnymi a wyższymi musi... wpłynąć na odróżnienie tego curriculum koniecznego, tego minimum wiadomości, które każda szkoła średnia powinna mieć, a tego wyższego zakresu, który tylko powinien istnieć dla nadzwyczaj uzdolnionych, dla premiantów“ (l. c. s. 210, podkreślenia nasze), ideał swój upatruje w takiej szkole, „któraby miała encyklopedję ograniczoną, ciasną, a równocześnie dozwalała wykształcić się w całym szeregu wyższych umiejętności, dalej posuniętych, jak obecnie. W ten sposób byłyby zakłady jednolite, a równocześnie potrzeba różnorodności byłaby zaspokojoną (l. c. s. 212, podkr. n.).

(porówn. uw. 8), skutkiem czego byłoby rzeczą chybioną czas i energię, które mogłyby być poświęcone przedmiotom dla danego ucznia więcej kształcącym, oddać przedmiotom dla jego umysłu i rozwoju osobowości stosunkowo mniej wartościowym. Że jednak z drugiej strony, ponieważ dla przyszłego fachowca w pewnym dziale *A* (np. lingwisty) ważne są z innego działu *B* (np. matematyki) nie — pewien, dotąd zamierzany a rzadko wogóle osiągany — poziom *wiedomości*, lecz specyficzny trening umysłowy, dawany przez uprawę działu *B*, t. zn. wdrożenie do pewnych funkcji umysłowych, najsilniej wprawdzie czynnych przy pracy w dziale *B*, lecz również, choć w mniejszym stopniu występujących w pracy *A* i wogóle jakiejkolwiek innej pracy umysłowej, — różnica ta ilościowa *nie może być posuniętą aż do zupełnego opuszczenia pewnych przedmiotów planu naukowego*.

Z powyższych wywodów, w związku z postulatami omówionymi w rozdziale II, wynika zatem, iż organizacja szkoły indywiduizującej pogodzić winna:

1) *jakościową* jednolitość planu naukowego z *ilościową* indywiduizacją w wyczerpywaniu tegoż;

2) początkową *uniwersalność* z końcową *specjalizacją*;

3) wysoki ogólny poziom wymagań stawianych pracy ucznia z pobłażliwością dla braku szczególnych zdolności; że nadto

4) zerwać musi zasadniczo z wytkniętą wyżej a na wydajności i intensywności pracy ucznia najbardziej może ciążącą wadą dzisiejszego systemu szkolnego (p. rozdz. II: powtarzanie klasy) *sztucznym węzłem pomiędzy organicznie różnymi przedmiotami*, sprawiającym np., że *niedostateczny postęp w matematyce wpływa na tryb nauki języka polskiego*, zmuszając do powtarzania rzeczy już znanych lub

odwrotnie. Wymaganiom powyższym czyni zadość organizacja, *mająca już u nas tradycję* w szkolnictwie i będąca może pierwszą próbą w tym kierunku na polu pedagogiki: jest to wprowadzony w r. 1781 przez Michała Jana Hubego, generalnego dyrektora Korpusu Kadetów, podział wykładu „*każdej oddzielnej nauki na klasy* w ten sposób, że lekcje danego przedmiotu odbywały się *w jednym czasie we wszystkich klasach* tak, iż każdy uczeń *w miarę swego przygotowania i uzdolnienia, w odpowiedniej klasie wykładu* słuchał³⁴⁾ (podkreślenia nasze).

Urządzenie takie, noszące obecnie nazwę „klas fachowych“ albo „ruchomych“, było omawiane przychylnie przez pedagoga niemieckiego Niemeyera z końca XVIII stulecia³⁵⁾, w ostatnich zaś już latach wprowadzone zostało zupełnie niezależnie od siebie tu i ówdzie w Ameryce³⁶⁾, Anglii³⁷⁾ i Niemczech (w szkole powszechnej³⁸⁾, nie zyskawszy jed-

³⁴⁾ Cytujemy z artykułu S. Dicksteina o Michale Janie Hubem w tomie V Encyklopedji Wychowawczej. Gwoli ścisłości musimy dodać, iż pomysł proponowanej przez nas organizacji powzięliśmy zupełnie niezależnie od cytowanego powyżej źródła — z którym zapoznaliśmy się dopiero później, szukając literatury przedmiotu — byłoby też rzeczą bardzo wskazaną zbadać w tej mierze akta Szkoły Kadetów celem sprawdzenia, jakie wyniki pedagogiczne organizacja ta dawała; przy tem badaniu należałoby, rozumie się, brać pod uwagę różnicę pomiędzy szkołą specjalną, jaką jest szkoła wojskowa, a ogólnokształcącą szkołą średnią.

³⁵⁾ W dziele „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes“ t. II, 5 wyd., Halle, 1805, § 139. Cytujemy według dzieła P. Bartha, Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre, Neunte u. zehnte Aufl., Leipzig, Ambr. Barth, 1923, s. 432.

³⁶⁾ P. artykuł Marji Sokalowej p. t. Z najnowszych prób reformy nauczania (Szkoła powszechna, R. III, z. II).

³⁷⁾ W ograniczonym zakresie dla niektórych przedmiotów (matematyka, j. niemiecki, angielski, historia, geografia) w Clapton w szkole średniej, kierowanej przez p. O' Brien Harris (p. książkę tej autorki p. t. Towards Freedom, London, University press, 1923).

³⁸⁾ Dowiadujemy się o tem z artykułu p. Jadwigi Abramson (Revue Pédagogique 1924, nr. 1); wynika stąd, iż system klas fachowych zaprowadzony został z konieczności w niektórych szkołach ludowych w Berlinie w oddziałach dla dzieci mniej uzdolnionych („Sammelklassen“), a to z po-

nak nigdzie dotąd szerszego prawa obywatelstwa, ani też nie zwróciwszy nawet większej uwagi wybitniejszych pedagogów³⁹). System ten (nazywać go odtąd będziemy krótko „systemem albo organizacją Hubego“), którego praktyczne zastosowanie w szkole średniej, pragnącej stać na wysokim poziomie naukowym, nastęrcza dość znaczne bądź co bądź trudności — w głównej swojej linii podany już został w wyżej przedstawionym pomysle Michała Jana Hubego, pozostaje nam więc tylko dodać do powyższego kilka zasadniczych szczegółów oraz wykazać, dlaczego i w jakiej mierze stanowi on podwalinę indywidualizacji.

wodu stwierdzenia, iż „dzieci, które mogły się jeszcze czegoś nauczyć na lekcjach niemieckiego albo historii, były czasami zupełnie niezdolne do wykonania najłatwiejszego rachunku albo najprostszej roboty ręcznej. Odwołując się do ich władz werbalnych, do ich pamięci słów albo zdań, można było otrzymywać jakie takie wyniki przy grupowaniu ich według ogólnego poziomu intelektualnego ich wieku, gdy tymczasem tam, gdzie chodziło o ścisłe rozumowania albo skoordynowane ruchy, natrafiano na przeszkody, czasami nieprzezwyciężone. Wpadnięto więc na myśl, aby lekcje *rachunków i robót ręcznych* odbywały się *we wszystkich klasach w tym samym czasie*, dzięki czemu skierowywano dzieci — bez względu na ich wiek — do tej klasy, względnie grupy, która odpowiadała ich zdolnościom w danej materji. Organizację tę — jednej lekcji we wszystkich klasach o jednej godzinie — wprowadzono nawet tam, gdzie nie była koniecznie potrzebną“. P. Jadwiga Abramson w systemie tych klas ruchomych, „raczej narzuconego przez fakta, niż narzucającego się im“, widzi zbliżanie się „szkoły na miarę, która nie jest inaczej do pomyślenia“ (podkreślenie nasze) wobec tak różnorodnego i zmieniającego się z wiekiem materiału ludzkiego. Zwróćmy uwagę na to, iż w tym wypadku klasy „ruchome“ umożliwione zostały przez okoliczność, iż nauczyciele szkół elementarnych są — i powinni, naszym zdaniem, być w dalszym ciągu „uniwersalistami“ (p. d. rozdz. IX).

Metody indywidualnego nauczania, stosowane w kilku szkołach elementarnych „doświadczalnych“ w Winnetka w Ameryce (p. książkę: C. Washburne, M. Vogel & W. S. Gray, *A Survey of the Winnetka Public Schools*, Bloomington, Ill., 1926), oraz w szkole międzynarodowej w Genewie (p. Ad. Ferrière: „Heidelberg et Belgrad“, *Intermédiaire des Instituteurs*, Octobre 1925: „travail individuel standardisé comme à Winnetka“), oparte są innej zasadzie, zbliżonej do t. zw. planu daltońskiego, odrzucającego system klas ruchomych.

³⁹) Nie znajdujemy np. wzmianki o tym systemie w cytowanej książce J. Adamsa, „*Modern Developments in Educational practice*“.

Z powyższego już wynika, że każdy przedmiot naukowy:

a) podzielony być musi na „szczeble“, wykładane, względnie przerabiane *jednocześnie* (nie *równocześnie*, t. zn. nie przez ten sam przeciąg czasu, który musi być krótszy dla młodszych), ilość zaś tych szczebli określi plan naukowy i względy dydaktyczne. Przyjmijmy ich np. dla matematyki i języka polskiego po ośm. Odrazu widać, że system ten pozwala przyjąć nowowstępującego ucznia na *czwarty*, dajmy na to, szczebel języka polskiego a *pierwszy* matematyki, odwrotnie; ile czasu przez to uczeń zyskuje, rzuca lub się już tutaj w oczy.

b) przez „przedmiot naukowy“ rozumieć będziemy wogóle (plan naukowy określi to bliżej) pewną *grupę* nauk spokrewnionych treścią materalną a przedewszystkiem *funkcją umysłową*, głównie w nich czynną; ustopniowane według wzrastającej trudności, dają przedmioty takiej grupy *łącznie* pewną ilość *następujących po sobie w czasie* szczebli; „język starożytny“ np. o ośmiu szczeblach, obejmować będzie łacinę i grekę, „fizyka“ — następujące po sobie roboty ręczne w drzewie, metalu i szkłe, fizykę właściwą i kosmografię łącznie z geografią matematyczną: przykłady te narazie wystarczą.

c) Przejście, względnie skończenie, w określonym dla niego czasie (roku) każdego szczebla, prowadzonego przez *specjalnie* (wyjaśnimy ten warunek w dalszym ciągu) wykwalifikowanego nauczyciela wymagać będzie intensywniej i do *specjalnych zdolności* odwołującej się pracy umysłu, z czego wynikać będzie, że *nie wszyscy* uczniowie w określonym czasie szkolnym (ośmiu latach) kończyć będą wszystkie szczeble danego przedmiotu; zdarzyć się np. może, że uczeń szczególnie uzdolniony do matematyki i fizyki i chlubnie kończący w ośmiu latach wszystkie przepisane dla tych

przedmiotów szczeble z „języka starożytnego“ zrobić zdoła tylko trzy szczeble, albo odwrotnie. Rozważania, które poświęcimy egzaminowi dojrzałości, określą tę rzecz bliżej. W każdym razie posunięcie ucznia na wyższy szczebel uwarunkowane będzie — wbrew obecnym egzaminom, wszelkim wrogim⁴⁰⁾, tendencjom.

d) egzaminem końcowym, ściśle obmyślonym co do rozmiarów, treści i celu, co dalej omówimy jeszcze przy zasadach dydaktycznych: niedostateczny wynik tego egzaminu (zdawanego w obecności „opiekuna“) pociągać będzie nawet kilkakrotne *powtarzanie szczebla zawsze pod nowym nauczycielem*, i to tak długo, aż z każdego szczebla nauki nie będzie wydobyta wszystka jego — dla danego umysłu — wartość kształcąca. Samo się przez się rozumie, iż tak, jak dotychczas, zamiłowanie do danego przedmiotu, lub brak tegoż, wpływać będą na postępy w nim, szczególnem jednak zadaniem dydaktyki w szkole indywidualizującej będzie *oddzielić wpływ pilności od przejawów rzeczywistej zdolności* i tę ostatnią doprowadzić do rozwoju i wyrażonego uwydatnienia się.

⁴⁰⁾ Tendencja ta znalazła u nas swój wyraz, między innemi, w cytowanej już książce Józefa Ostrowskiego (*Żywa Szkoła*): „...cały system stopni, egzaminów, cenzur i t. d. ciąży (na uczniu) jako nieznosny przyrząd i groza nieustanna...“ (s. 61); praca ta pełna najlepszych intencji wychowawczych (wychowanie młodzieży pod kątem widzenia *działności*) i wartościowych — z osobna wziętych — poglądów, wyprowadza z wymienionego celu wychowawczego jako główną metodę dydaktyczną [*„również szkoły średniej, a nawet uniwersytetów“ (!)* (s. 23, podkreślenia nasze)] — operowanie „syntetycznymi kompleksami życiowymi“, jako podstawowym materiałem nauczania, przyczem jednak opracowany na tej podstawie pomysł szkoły średniej (o programie opartym na prawie biogenetycznym) przedstawia raczej seminarjum dla *pionierów pracy społecznej wśród „ludu“*, niż pepinię przyszłych przodowników umysłowych *narodu*, wychowankowie jej bowiem, tak pod względem swoich kwalifikacji do pracy umysłowej jako takiej, jak i przygotowania do studiów wyższych, nie mogliby wogóle wchodzić w rachubę.

Dalszą charakterystyką organizacji szkoły indywidualizującej będą:

e) *egzaminy dojrzałości różne dla każdego* — przez system klas „ruchomych“ zarysowującego się — typu zdolnościowego. Wykształcenie ucznia uważać się będzie mianowicie za skończone, jeżeli w grupie przedmiotów, mogącej stanowić organiczną całość, przeszedł *wszystkie* szczeble, a w innych przedmiotach nauki pewne *minimum* szczebli, wystarczające dla zawodów, do których kwalifikuje go jego podstawa zdolnościowa (w związku z tem ostatnie szczeble w niektórych przedmiotach będą *fakultatywne*, a nadto wolno będzie wychowankowi z własnej chęci powtarzać szczebel); z chwilą zadośćuczynienia temu warunkowi uczeń przypuszczony zostaje do ostatecznego egzaminu („dojrzałości“), który odbywając się w obrębie i granicach uzyskanego przezeń wykształcenia ze szczególniejszem uwzględnieniem „dziedziny selekcjonowanej“, sprawdzić ma krytycznie jego kwalifikacje do zawodu umysłowego i zarazem, z możliwym prawdopodobieństwem, stwierdzić, przy uwzględnieniu całego jego przebiegu nauk oraz właściwości charakteru, jaki zawód da mu najwłaściwsze dlań pole pracy, ile możliwości, twórczej.

Przedstawiwszy powyżej zarys projektowanej organizacji, wypada nam teraz wyjaśnić, dlaczego uważamy ją za podstawę indywidualizacji w szkole, tak cennej dla jednostki i dla społeczeństwa, jako sprzyjającej powstawaniu osobowości twórczych. Motywy nasze są następujące:

1. Mogąc powtarzać klasę „ruchomą“, bez żadnych szkodliwych następstw dla swojej przyszłości, uczeń średnich zdolności (uczniowie małych zdolności ogólnych nie utrzymują się w projektowanej szkole), czujący w pewnych kierunkach szczególne zamiłowania, może śmiało — czego

w dotychczasowej szkole robić nie mógł (p. rozdz. I) — główną część swojego czasu i pracy poświęcić przedmiotom *dla niego*, t. j. dla jego osobowości, ważnym, albo kształcąc w ten sposób, rozwijając i wzmacniając swoje zdolności — jeżeli towarzyszą zamiłowaniom — albo też, przekonawszy się, że zdolności jego nie dopisują jego skłonnościom, zwracając swoje usiłowania w innym kierunku. Nauczyciel, z drugiej strony, zwolniony od potrzeby pobłażania lub nawet litości, podwyższyć może swoje wymagania i żądać od każdego ucznia pracy sumiennej i w miarę wyteżonej; jeżeli uczeń nie sprostą tym wymaganiom, jeżeli ustanie w drodze, którą idą zdolniejsi jego w danej dziedzinie towarzysze, nie poniesie żadnej szkody — materiał naukowy zbyt trudny dla niego w tym roku powtarzać będzie, z lepszym — prawdopodobnie — skutkiem w roku przyszłym, w innych zato przedmiotach, dla niego łatwiejszych, idąc naprzód, zwolniony od musu przerabiania — bez żadnych dla siebie korzyści, owszem, z *wielką szkodą dla swego rozwoju umysłowego* — ćwiczeń zbyt dla niego łatwych. Należy bowiem jeszcze raz, i to z największym naciskiem, podnieść, iż siły umysłu ćwiczone i rozwijane być mogą tylko na przedmiotach — w miarę — trudnych⁴¹⁾ i że dotychczasowa organizacja szkolna, zwalniająca młodzież, ni stąd ni zowąd, z czysto przypadkowych powodów, na przeciąg całego roku szkolnego od pracy, którejby doskonale mogła podołać (p. ustęp o powtarzaniu klasy), ciężko grzeszy względem młodzieży, wypuszczając ją w świat bez tej siły umysłowej, którąby, przy innym systemie, mogła nabyć, przez co młodzieży tej utrudnia walkę o byt, społeczeństwu zaś nie przynosi tych korzyści, jakich

⁴¹⁾ Porówn. powiedzenie znanego uczonego naszego, Tad. Zielińskiego: „szkoła łatwa — to zbrodnia społeczna”. (Świat antyczny a my, s. 167).

od szkoły średniej, ze względu na wysokie koszty jej utrzymania, społeczeństwo ma prawo oczekiwać i wymagać. Zbyteczne prawie dodawać, że odpowiadający klasom fachowym system *częściowego promowania* działa także pod względem *uczuciowym* bardzo korzystnie na młodzież, zadowalniając jej poczucie sprawiedliwości i ambicję i pozwalając na zdrową emulację nawet uczniom mniej zdolnym. Egzamin dojrzałości wreszcie, uwzględniając, jak wyżej przedstawiliśmy, szczególne skłonności i zdolności ucznia, będzie miał pod względem psychotechnicznym dla danego ucznia znaczenie intensywnego i ostatniego w trybie wykształcenia średniego, wysiłku w celu — z jednej strony — zespolenia różnych przez poszczególne przedmioty nauki utworzonych centrów wyobrażeniowych w jedną organiczną całość — z drugiej — *rozszerzenia* świadomości jako warunku — jednego z najważniejszych — owocnej pracy umysłowej w przyszłości.

2. Drugim motywem zalecającym, naszym zdaniem, projektowaną organizację, jest wzgląd na uczniów wysoko uzdolnionych, których liczba według filozofa niemieckiego J. Petzoldta⁴²⁾ wynosi około 10% ogółu uczniów (dla Niemiec, co by również odpowiadało naszym stosunkom). Autor ten, uważając, iż szkoła dotychczasowa, dostosowana do poziomu uczniów średnich (stosunki po wojnie zmieniły się na gorsze, skutkiem czego nasze (polskie) szkoły uważane być winny za dostosowujące się do poziomu niżej uzdolnionych), szkodzi uczniom wysoko uzdolnionym, upośledzając jedną z najważniejszych stron charakteru — pilność⁴³⁾, pro-

⁴²⁾ J. Petzoldt, *Sonderschulen für hervorragend Befähigte*. Teubner, 1905.

⁴³⁾ „In unseren Mittelschulen... lernen die guten Köpfe alles, nur nicht arbeiten, nämlich ernstlich, anhaltend, eindringend arbeiten“. (J. Petzoldt, l. c. s. 24).

ponuje stworzenie dla nich osobnych szkół, w którychby pod kierunkiem wysoko wykwalifikowanych nauczycieli kształcili się w tempie ich zdolnościom odpowiadającym i przechodząc dzięki temu kurs dotychczasowej szkoły średniej w czasie dwa razy⁴⁴⁾ krótszym. Z różnych względów bylibyśmy przeciwni proponowanej szkole; przede wszystkim dobór uczniów do takiej szkoły byłby trudny, jak wskazały wspomniane już przez nas (uw. 14) odnośne doświadczenia poczynione w Berlinie. Do takiej szkoły dostawałaby się wielka ilość uczniów zwyczajnie uzdolnionych, zmuszonych skutkiem tego zwyczajnie pracować w tempie zupełnie niedostosowanym do sił umysłowych, co połączone by było z nadzwyczajną dla nich szkodą. Powtóre, uczeń dotąd, w dotychczasowej szkole „wysoko“ uzdolniony, dla którego każdy przedmiot naukowy jest dziecinnie łatwy, w szkole przez Petzoldta proponowanej, o „supranormalnym“ poziomie i toku wymagań, okazałby się „średnio“ uzdolnionym, ze zdolnościami zatem w jednych kierunkach większymi w innych mniejszymi⁴⁵⁾, w następstwie czego nowa szkoła, lecz w dawnej organizacji wykazywałaby w stosunku do takiego ucznia wszystkie wyżej wytknięte wady dzisiejszego systemu — przypadkowość podstawy wychowawczej, sztywność programów, marnowanie czasu przy powtarzaniu klas i t. d., o usunięcie których właśnie

⁴⁴⁾ Petzoldt, l. c. s. 42.

⁴⁵⁾ Niewspółmierność pomiędzy stopniami zdolności, zresztą wybitnych, podnosi Thorndike: „Having a large measure of one good quality increases the probability that one will have more than the average of any other good quality... The correlations are, of course, not perfect. A large degree of superiority in one desirable trait may involve only a slight superiority in many others. And since the relations vary enormously amongst individuals, a person highly gifted in one respect will often, though not usually, be very inferior in others“. (Individuality, Houghton Mifflin Company, s. 27. Podkreślenia nasze).

nam chodzi⁴⁶⁾. Po trzecie — last not least — szkoła taka razilaby *niepotrzebnie* poczucie demokratyczne ogółu — rzecz w naszych czasach niepożądana. Wszystkiemu temu zapobiega szkoła indywidualizująca o organizacji Hubego, a to w sposób następujący: 1-mo usuwając, jak powiedzieliśmy, potrzebę pobłażliwości względnie litości dla słabszego ucznia, system Hubego pozwala na *znaczne podniesienie poziomu nauczania i wymagań*, zbliżając się tym sposobem do potrzeb uczniów wysoko uzdolnionych i osiągać przez to *zamierzone zróżniczkowanie zdolności*; 2-do osobista indywidualizacja nauki i rozwinięta praca samoucka (kierowana przez nauczycieli, por. niżej w rozdziale o metodach dydaktycznych), pozwoli wysoko — rzeczywiście — w pewnych kierunkach uzdolnionemu uczniowi *przeskoczyć w ciągu roku, na podstawie osobnego egzaminu*, z klasy niższej, zbyt łatwej dla jego zdolności, do klasy wyższej, gdzie wyższy poziom nauki wymagać odeń będzie wyższej skali pracy, tym razem na miarę jego zdolności, podtrzymując w nim zatem pilność, której brak u takich uczniów, tak często zasmucający rodziców i pedagogów, nierzadko bywa tylko następstwem zbyt niskich wymagań, im stawianych. Umożliwiając zatem dociągnięcie skali wymagań do ich poziomu, szkoła o systemie Hubego osiągnie zróżnicowanie ilościowe w stopniach ich zdolności, a wskazując tym sposobem na ich braki oraz zmuszając i przyzwyczajając ich do sumiennej i wyteźzonej pracy, doprowadzi do wyrobienia w nich stałych zamięłowań, odpowiadających

⁴⁶⁾ Te same wady przedstawiałyby zatem proponowane przez Nawroczyńskiego (Uczeń i Szkoła, s. 303) dla szkoły powszechnej — na wzór urządzeń niemieckich — oddziały dla wybitnie uzdolnionych, zapobieczy temu jednak można — co w szkole powszechnej dałoby się łatwo uskuteczyć — przez wprowadzenie do tych oddziałów systemu Hubego.

ich szczególnym zdolnościom, uchroni ich dzięki temu od dyletanckiego uniwersalizmu, będącego często klątwą wysoko uzdolnionych jednostek i obniżającego znacznie ich wartość społeczną, oraz wytknie im pole ich przyszłej twórczości.

Odpowiednio do celu szkoły indywidualizującej kształtować się muszą metody dydaktyczne, w niej stosowane.

IV. Zasady dydaktyczne⁴⁷⁾.

Już u wstępu indywidualizującej szkoły średniej, mającej dostarczyć społeczeństwu umysłowych przodowników, w swoich dziedzinach twórczych, spotka się przyszły adept tejże z pierwszą — 1) — zasadą dydaktyczną tej szkoły — *surowością wymagań*, która tutaj — *przy egzaminie wstępnym* — będzie miała na celu: *a)* ocenę stopnia *ogólnej* inteligencji, który musi być dość *wysoki*, jeżeli uczeń ma sprostać przyszłym wymaganiom (w tym celu egzamin odbywać się będzie przy czynnym współudziale „opiekuna” rocznika, do którego uczeń należy (p. d.), oraz *b)* ścisłą ocenę jego wiadomości dla stwierdzenia, do których klas fachowych winien być przydzielony uczeń, ogólnym poziomem swojej inteligencji nadający się do przyjęcia. W stosunku do uczniów zakładu zasada ta, wyrabiająca w nich *gruntowność, sumiennność i wolę*, zmierzać będzie do różniczkowania ich uzdolnień i skierowania ich w ten sposób

⁴⁷⁾ Zagadnienia omawiane w niniejszym rozdziale, w związku z zagadnieniami rozdziału II, dobrze określają — ze względu na ścisły związek twórczości jednostki z jej osobowością — następujące słowa Zyg. Mysłakowskiego: „... jakie warunki należy wytworzyć dookoła jednostek, które uzdolnienie własne i dobór społeczny postawiły na drodze wiodącej do elity twórczej, ażeby do maximum rozwinąć ich uzdolnienia twórcze?” (l. c. s. 26). Słusznie podnosząc, iż „*przystosowanie umysłu* do wymagań twórczości naukowej polega nie tylko na opanowaniu minimum kultury intelektualnej w jej *treści*... lecz... również na zdobyciu pewnych nielicznych, lecz ważnych nawyknień...”, podaje szereg odnośnych wskazówek, zasługujących w całej pełni na uwzględnienie ze strony techniki dydaktycznej.

na te tory, na które ich osobowość najlepiej się czasem zaafirmuje, w praktyce zaś pociągnie za sobą wysoki, prawie „supranormalny“ poziom i tok przedmiotu nauki — który będzie zatem prowadzony tak, jak dla specjalnie uzdolnionych — oraz potrzebę naukowo ścisłej klasyfikacji postępów, wobec której obecna klasyfikacja, ze swojemi czterema lub pięcioma stopniami, wydawać się będzie dziecinną zabawką. Klasyfikacja ta będzie jawna, gdyż nie obawiamy się rzekomo szkodliwych skutków emulacji⁴⁸⁾.

Zasada ta jednak — surowych wymagań — byłaby w wysokim stopniu zgubna dla wychowanka, gdyby jej nie towarzyszyła w pierwszym rzędzie druga, — 2) — *oszczędzania energii* umysłowej ucznia przez *zredukowanie obowiązkowego* materiału memoracyjnego do tego minimum, które jest nieodzownie potrzebne, jako — z jednej strony — trwała osnowa i narzędzie myśli⁴⁹⁾, z drugiej, jako praktyczny warunek zastosowania się do — szerzej rozumianego — otoczenia („wiadomości podstawowe“). W myśl tej zasady wyrzucone będą bezwzględnie z programu (p. d.) wszystkie — uważane dawniej, a często i dotąd, za kryterjum „ogólnego“ wykształcenia — *obowiązkowe* wiado-

⁴⁸⁾ Porówn. F. Watts, *Education for Self-Realisation and Social Service* (London 1920): „...educators who attempt to work without the help of the innate impulse of rivalry are losing the chance... of calling in what can be *one of their most valuables allies* (s. 20, podkreślenie nasze). Postępowy Anglik, który ideały wychowawcze Herberta Spencera nazywa reakcyjnymi [„... the reactionary educational ideals of Mr. Herbert Spencer...“ (s. 10)], nie waha się używać jako czynnika wychowawczego momentu, który w oczach naszych postępowców, zbyt anielsko, jak na nasze położenie polityczne, usposobionych, uchodzi za reakcyjny: nałożenie różowych okularów nie zmienia jeszcze rzeczywistych własności rzeczy ani ich wzajemnych stosunków!

⁴⁹⁾ „Siły umysłowe ucznia nie poparte niezbędnym zasobem wiedzy, mogą być bezwładne wskutek braku punktów zaczepienia“ (Nawroczyński, l. c. s. 135).

mości o historii⁵⁰⁾, geografii, faunie i florze krajów *obcych i dalekich*, czy przestrzenią, czy czasem. Wiadomości te, np. cały materiał historii w klasie IV gimnazjum, są dla umysłu młodzieńczego materiałem zupełnie martwym, w niczem nie potęgującym *siły* jego myśli, a jeżeli ożywiającym, to zupełnie sztucznie i bezcelowo, gdyż zadowolenie i cel, *myśl*, jako taka, znaleźć może tylko w samoistnem *rozwiązywaniu zagadnień* przez siebie samą postawionych, Czyż można jednak przypuścić, aby 14-letni, dajmy na to, chłopiec mógł samoistnie (o ile nie jest Brugmannem-baszą) dociekać problematów, nasuwanych przez kulturę staroegipską? *Czas szkolny na rzeczy te zużyty może być obrócony na cele bardziej żywotne*. Czyż jednak uczeń, kończący szkołę średnią, wyjść ma z niej, nie zasłyszawszy o dziejach Grecji starożytnej lub Rzymu, czy szkoła nasza nie zamierza wypadkiem propagować płaskiego utylitaryzmu? Tu odpowie nasza trzecia zasada. Zanim ją jednak wprowadzimy, odpowiemy historykowi, że *obowiązkowa nauka języków starożytnych poprzedzona będzie i ciągle ożywiana przez krótki zrazu przegląd, a później przez stały z niemi kontakt, dziejów odnośnych narodów, dawać będzie zatem tę wiedzę, tutaj potrzebną i wskazaną, filolog*. Co do zarzutu utylitaryzmu, to odpowiadają nań wywody nasze o celach szkoły (rozdz. II), odpowiedzą rozdziały o pro-

⁵⁰⁾ „... w Ameryce w przeważnej części szkół średnich uczą *jedynie historii amerykańskiej*, a tylko pewne okresy historii powszechnej mogą być w wyższych klasach przedmiotem studiów z wyboru samego ucznia“, (R. Dyboski, Światowy kongres nauczycielski w Edynburgu: Ruch Pedagogiczny 1925, nr. 8, podkreślenia nasze). Zasadę tę, która obowiązywała w szkołach Komisji Edukacyjnej, musimy również napowrót wprowadzić do naszego szkolnictwa, — pogląd, który powoli zyskuje sobie prawo obywatelstwa w naszej literaturze pedagogicznej: „Historja asyryjska, perska a nawet pewne epoki historii Francji lub Anglii, mogą zupełnie bez szkody dla rozwoju umysłowego naszych uczniów zniknąć z podręczników szkolnych...“ (M. Ziemiłowicz, l. c. s. 244).

gramie szkoły i metodach wychowawczych, wreszcie fakt, że — o ile chodzi o zaszczepienie *ideałów* — to pod tym względem znacznie skuteczniejszą będzie rzeczowo-poglębiona i intuicyjnie udostępniona historia *ojczysta*, o czym jeszcze później pomówimy.

W każdym razie zabezpieczenie walorów kulturalnych, tkwiących w wyrugowywanych przez szkołę indywidualizującą z *obowiązkowego* programu przedmiotów takich, jak historia starożytna, daje nam — 3) trzecia nasza zasada — *możliwie intensywna praca samoucka* ucznia, inicjowana w potrzebie, kontrolowana i kierowana przez nauczyciela (w osobnych, obowiązkowych dla niego godzinach). Dzięki niej uczeń, objawiający np. zainteresowanie humanistyczno-historyczne, nie tylko zapoznać się może z tem wszystkim, co było dotąd objęte obowiązkowym programem historii, ale nawet rozszerzyć i pogłębić swoje wiadomości znacznie ponadto, dzięki czasowi, jaki uzyska przez obcięcie obowiązkowych programów. Wogóle wszelkie „zaokrąglenie” wiadomości pozostawione będzie wolnej chęci ucznia, gdyż na to szkoła nie będzie miała poprostu czasu. Zasada ta — możliwe zaprawienie do samouctwa — pociąga za sobą jeszcze dalsze konsekwencje, z jednej strony graniczące z najnowszymi innowacjami w pedagogice, znanymi pod nazwą metody daltońskiej, z drugiej, e starą i zarzuconą jako reakcyjną, metodą „paznogciową”. Uważając mianowicie za najważniejsze narzędzie pracy samouckiej, zwłaszcza w naukach humanistycznych — *książkę*, zasada ta pozostawiać będzie nawet *pierwsze* obeznanie się z obowiązkowym materiałem (w przedmiotach *humanistycznych*) — pracy *domowej* ucznia: „stąd-dotąd” przygotowuje uczeń z książki z nowego, nie przerabianego i nie omawianego nawet jeszcze w klasie materiału *do tego a tego czasu*,

a dopiero wtedy nauczyciel przez cały szereg umiejętnych pytań (metodą wogóle heurystyczną) wskaże uczniowi, jak interpretować należy dany materiał, jakie wnioski z niego należy wyciągnąć, co w nim było *implicite* zawarte, nie będąc *explicite* podane, co wreszcie musi być, jako ważne, bezwarunkowo zapamiętane. Modus procedendi będzie wogóle diametralnie przeciwny obecnemu: pedagogika modna, popierana w tem przez prądy polityczne, drży prawie przed zmęczeniem umysłu; ucznia, nauczyciel zanim „zada“ lekcję, „przerabia“ ją, daje uczniowi napół już przeżuty materiał, aby nie był wypadkiem zbyt trudny, a potem dopiero przepytuje; tu zaś nauczyciel nasamprzód zada, potem „przerabia“, a wkońcu jeszcze sprawdza czysto pamięciowe przyswojenie sobie *osnowy* rzeczy. Tu zaznaczyć należy, że szkoła projektowana, opierając się na danych pedagogiki doświadczalnej, nie będzie się wcale bała memorowania⁵¹⁾, nawet rozległego, ale tylko tam, gdzie uzyskiwane w ten sposób wiadomości będą rzeczywiście potrzebne i pożyteczne, wszelki jednak werbalizm i *martwa* erudycja muszą być ze szkoły wypędzone. Dodatkowo zaznaczymy, że zasada samouctwa nie dawałaby należytych wyników, gdyby nie była uzupełniona dokładnem pouczeniem, jak

⁵¹⁾ Anglicy nie uważają wcale za reakcyjne, za jakie u nas niewątpliwieby uchodziło, obowiązkowe zapamiętywanie *numerów* twierdzeń w systematycznym kursie geometrii: „The objection to learning numbers of propositions in a course of Geometry is precisely the same as the objections to learning dates in History, formulae in Chemistry, or the technical terms of an Art. If numbers and technical terms are learned by rote as a substitute for apperceived ideas, they assist the mind to grow stupid, but if they come as a conclusion to thought, as a symbol of logical order, they are helpful, as time — saving appliances of all kinds are helpful. If the teacher refuses to give numbers, he is all the same compelled to group his series of propositions in a logical order, and the pupil therefore does a kind of disorderly numbering for himself“ (J. Findlay, Principles of Teaching, s. 298, podkreślenia nasze). Należą tu również cytowane (21) doświadczenia Meumanna.

się uczyć. Tutaj współdziałać muszą i nauczyciel fachowy i „opiekun“, obaj obznajomieni być muszą z tą nową kwestją, stojąca na granicy psychologii zastosowanej i nauk szczególnych, obaj muszą wspólnie zbadać wychowanka pod względem jego metody uczenia się i obaj, za wspólnem porozumieniem się, dać mu winni w tym kierunku wskazówki mające trwałą, nieprzemijającą wartość⁵²⁾. Wogóle, we wszystkich przedmiotach, celem będzie nie wiedza, wiadomość, chyba tam, gdzie będzie nieodzowna, lecz metoda, technika pracy, względnie przygotowanie, zaprawienie umysłu do odczucia potrzeby wiedzy i przyswojenia jej sobie, gdy będzie do niej dojrzały: skutkiem tego będzie, że umysł, wszechstronnie wyćwiczony i wytrenowany, *łaknąć będzie wiadomości, wiedzy, jako dającej mu możność afirmowania swoich sił na nowym materiale*.

Z głównego celu naszej szkoły — kształcenia osobowości *twórczych* — wynikać będzie jako dalsza 4) zasada, szczególna dbałość o pielęgnowanie *specyficznego dla każdego przedmiotu nauki*⁵³⁾ wyobraźni, w pierwszym rzędzie odtwórczej; następstwem tego będzie, że umysł i pamięć,

⁵²⁾ Kwestja samodzielnego uczenia się (pracy samouckiej) w szkole średniej jest poważnie roztrząsana przez pedagogów anglosaskich w związku z projektowanymi jej reformami; o kierunku tych rozważań da dobre pojęcie cytat: „...a book is inert material, of which little or much may be made, depending upon the reader and his manner of using it. A student must have real skill to glean from a book only what he needs“. (F. Thomas, *Training for effective Study*, N. Y. Houghton Mifflin Company, 1922. s. 171; podkreślenia nasze).

⁵³⁾ Il convient... de remarquer qu'il n'existe pas une imagination scientifique en général, que sa forme doit varier suivant la nature des sciences et que, par suite, elle se résout... en un certain nombre de genres et même d'espèces“ (Th. Ribot, *Essai sur l'Imagination créatrice*, Paris, F. Alcan, 1921, 6-ème Ed., p. 199). Niektórzy pedagogowie uważają kształcenie wyobraźni za najważniejszą część wychowania: „...the training of the (constructive) imagination is... as the most important part of education (Charles H. Eliot, *Education for Efficiency*. (Houghton Mifflin Company, N. Y.) s. 47).

ręka i język ucznia będą wciąż ćwiczone w *rekonstrukcji* i *odwzorowywaniu* (gdzie pierwsza (rekonstrukcja) będzie niemożliwa) i to z *pamięci*, poznawanych rzeczywistości: w tym celu wprowadzone będą, jako regularne *ćwiczenia* przy każdym przedmiocie, wszelkiego rodzaju *testy*, służące do określenia — w tym wypadku do *spotęgowania* — kombinacyjności (wyobraźni), wymagać zatem będą metody te ze strony nauczyciela tak — dokładnej znajomości odnośnych metod psychotechniki, jak i znacznej *pomysłowości* w stosowaniu ich do specyficznego celu danej nauki, bez czego rychło wyrodziłyby się one w pospolity, ze stratą czasu połączony, bezduszny i czczy formalizm. Zaznaczyć tu należy, że ćwiczenia wspomniane, w stopniu znaczniejszym niż przy wszelkiej innej pracy umysłowej, wymagają *radosnego* nastroju, nie przeradzając się jeszcze przez to w zabawę: umożliwi to organizacja szkoły, oddająca sprawiedliwość każdej zdolności i każdej zasłudze, wniesie ten nastrój do klasy indywidualność nauczyciela, rozentuzjazmowanego dla pracy, kochającego swój zawód i pełnego sympatii dla młodzieży.

Ponieważ szkoła indywidualizująca będzie szkołą ogólnokształcącą, nie zawodową, z tego względu przyjmie jako dalszą 5) zasadę, rozwijanie od samego początku myślenia *naukowego*⁵⁴⁾ w każdej dziedzinie: wymaganie to *zastosowane będzie, rozumie się, do stopnia rozwoju umyślo-*

⁵⁴⁾ P. E. Durkheim, *Education et Sociologie*, s. 138: „chaque catégorie de faits demande à être à sa façon, d'après les méthodes qui lui sont propres; et ces méthodes ne s'improvisent pas, mais doivent s'apprendre”. Analogicznie G. Kerschensteiner: „Alle im Laufe der Zeiten entwickelten *geistigen* Arbeitsgebiete haben ihre eigene spezifischen Arbeitsweisen. Das Arbeitsprinzip ist nur dann gewährt, wenn die Arbeit beim Eindringen in die Vorstellungskreise und in die Denkungsweise dieses Gebietes den Arbeitsmethoden angepasst ist, die sich innerhalb jener Geistesgebiete... entwickelt haben”. (Begriff der Arbeitsschule, Teubner, 1917, s. 64).

wego ucznia, ale w żadnym wypadku odstąpić odeń nie można i z tego powodu szkoła proponowana zerwie stanowczo z *systemem t. zw. propedeutyk*, w szczególności z propedeutyką geometrii, wnoszącą tylko — jak w dalszym ciągu przedstawimy — *zamęt* w umysł ucznia i raz na zawsze, a w każdym razie poważnie, nadwerężającą te główne cele matematyki w szkole średniej, jakimi są: ćwiczenie władz logicznych w formułowaniu pojęć oderwanych, w dedukcji nowych twierdzeń z danych faktów, w ciągłym, w tym celu, uświadamianiu sobie filjacji logicznych, wreszcie w rozwiązywaniu zadań. Akcentowanie momentu logicznego, często zaniedbywanego, nawet przez nauczycieli nauk ścisłych, wprowadzi do konstrukcji myślowych tę jasność, jaka pracownikowi umysłowemu jest niezbędnie potrzebna, jak z drugiej strony — o czym później — pożądane opanowanie przez ucznia (p. dalej program) w piśmie języka łacińskiego będzie miało na celu wysłowieniu tej myśli dawać rzymski pokrój i rzymską zwięzłość — właściwość w wysokim znowu stopniu potęgującą ścisłość myśli. W każdym razie, od samego początku, tok nauk poszczególnych zmierzać winien, metodami adoptowanemi do wieku ucznia, ku przygotowaniu jego umysłu do przyjęcia pojęć i metod „szczytowych“ każdej nauki, chroniąc go jednak przed *syntezami* i „ogólnemi poglądami“, które, dane *przedwcześnie*, *szkodzą tylko* — jak wyżej przedstawiliśmy — jego siłom umysłowym. Popularyzacja tychże — *w stosunku do młodzieży, przeznaczonej na pracowników umysłowych* — byłaby wielkim grzechem przeciwko wymienionej zasadzie rozwijania myślenia naukowego⁵⁵).

⁵⁵) Wobec okoliczności, iż szkoły powszechne, wypuszczające swoich wychowanków wcześniej w świat, muszą mieć, podobnie jak i instytucje oświaty pozaszkolnej, kierunek „wiadomościowy“, dający im w łatwej

Wspomnieliśmy już wyżej — w zasadach organizacyjnych — że uczniowie wyższych roczników będą mieli pewną swobodę wyboru i ograniczania swoich studiów do pewnej grupy przedmiotów, stanowiącej organiczną całość, ograniczenie to jednak w szkole indywidualizującej nie może oznaczać *faworyzowania nieudolności*, lecz ma dać sposobność akcentowania i wzmacniania osobowości, co zostanie tu osiągnięte przez stosowanie 6) *zasady kompensaty* w wymaganiach stawianych wychowankowi: uczeń ograniczający np. swoją pracę na wyższych latach do przedmiotów przyrodniczych *eo ipso* poddaje się dobrowolnie w tym kierunku *zwiększonym* wymaganiom, w ten sposób, że wyniki pracy, uważane za dostateczne i wystarczające u ucznia nie specjalizującego się formalnie, tu, u „specjalisty“, uważane będą (np. przy egzaminie dojrzałości) za niedostateczne; od tego ostatniego żądać będzie nauczyciel *nadprzeciętnego* trybu pracy i jej wyniku, tak co do formalnej jej strony (metod), jak i materialnej jej osnowy (wiadomości), przyczem celem usunięcia subiektywności w ocenie, klasyfikacja wyników pracy oparta będzie — jak wspomnieliśmy — na meto-

formie, *nie wymagającej dłuższej pracy umysłu*, te najogólniejsze orientacje w otoczeniu i świecie zewnętrznym, jakie są potrzebne do obracania się w nim, gdy tymczasem szkoły średnie (ogólnokształcące), starając się wychowankom swoim zapewnić możliwie *pełny rozwój umysłowy*, oddalać od nich *muszą te gotowe wiadomości*, czyniąc ich nabycie zależnem od poprzedniej *dłuższej* pracy umysłu, nie widzimy, w jaki sposób ta *zasadnicza rozbieżność* tych dwu kierunków dałaby pogodzić się w jednej szkole, jak żądają tego radykalni zwolennicy t. zw. *szkół jednolitej* (Einheitsschule), względnie *jedynej* (école unique); uważalibyśmy w każdym razie za chybioną — próbę pogodzenia tych sprzeczności przez nadbudowę *teoretycznego* dodatku na sześcioletniej, wiadomościowej, *praktycznej* podbudowie, jak to proponował niedawny projekt ministra Stan. Grabskiego (6-letnie liceum, 2-letnie „gimnazjum“ (źle na tem wyszłyby interesy *umysłu* a więc i kultury! To samo stosuje się do zamierzonego zastąpienia trzech niższych klas ośmioklasowego gimnazjum przez trzy najwyższe klasy siedmioletniej szkoły powszechnej.

dach naukowych, co pozwoli te oceny tak zobiektywizować i uściślić, iż wpływ czynnika osobistego będzie zredukowany do minimum, jeżeli nie zupełnie usunięty.

Czyż mamy dalej dodawać, że szkoła indywidualizująca indywidualizować będzie nietylko przez swoją organizację, ale i 7) w *traktowaniu materji* przez nauczyciela. I tu, w klasach „fachowych“, jak i w szkole dotychczasowej, materiał uczniowski nie będzie przedstawiał postulatowanej przez B. Nawroczyńskiego⁵⁶⁾, jako warunek skutecznego nauczania klasowego, jednorodności pod względem uzdolnień i zamiłowań, nauczyciel będzie miał w dalszym ciągu do czynienia z jednostkami wybitnie w danym kierunku uzdolnionymi, dla których dana dziedzina myśli stanowić będzie, jeżeli nie ośrodek, to znaczniejszą część ich osobowości, i z jednostkami mniej lub nawet mało uzdolnionymi, zmuszanymi do pracy w danym przedmiocie tylko gwoli kształceniu pewnych funkcji umysłowych. Pamiętając o tem, że łatwość, z jednej strony, jest — cytując słowa Nawroczyńskiego — „groźnem niebezpieczeństwem dla wszystkich wybitnie uzdolnionych, gdyż, rozmiękczaając ich charakter, czyni z nich ludzi kaprysu, nie zaś obowiązku“, z drugiej zaś, pod względem psychotechnicznym, stanowi zawsze szkodę dla umysłu, tem poważniejszą, im jest częstszą, nauczyciel starać się będzie zatem zawsze⁵⁷⁾ żąda-

⁵⁶⁾ „Trudno wskazać inną grupę społeczną, której prawidłowe funkcjonowanie zależałoby w takim stopniu od względnej jednorodności jej członków, jak to ma miejsce w klasie szkolnej“ (l. c. s. 131). Do skłupu tego wrócimy w rozdziale VIII.

⁵⁷⁾ Porówn. H. Gaudig: „...bei seinem Einfühlen in die Seele wird sich der Erzieher vor schablonenmässigem Verfahren schützen, das leicht zu überhastender Vorwegnahme oder schleppender Verzögerung des Eintrittes höherer Funktionsweisen, zu einer dem individuellen Phasenverlauf nicht entsprechender Übereilung oder einer ebenso entwicklungs-widrigen Schonung der Seelenkräfte führen kann“. (Die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit, t. I, s. 40, podkreślenia nasze).

nia swoje (ćwiczenia, zadania szkolne, zadania domowe, pytania, lektura) zastosować do poziomu zdolnościowego ucznia, co wymagać będzie znacznie zwiększonego nakładu pracy ze strony nauczyciela oraz obmyślenia specjalnych technik nauczania, dla każdego przedmiotu innych, odbiegających nieraz od dzisiejszej, modnej, „postępowej“ metody heurystycznej, bardzo często połączonej ze znaczną stratą czasu, a zbliżających się raczej do cichych zajęć w szkołach wiejskich⁵⁸). Nie znaczy to, aby w pewnych, regularnych odstępach czasu uczniowie nie mieli być poddawani zupełnie identycznym, tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym, wymogom (por. wyżej — testy jako ćwiczenia), chodzić tu jednak będzie nie tyle o ćwiczenie, ile o cele klasyfikacyjne, o periodyczną charakterystykę zdolnościową ucznia, ważności czego w świetle indywidualizującej organizacji szkoły nie trzeba chyba osobno podkreślać.

Ostatnią z rzędu, ale pierwszą co do wagi swojej, będzie 8) *zasada maximum czynnej pracy, zasada aktywności ucznia*, co było już implicite zawarte w zasadzie trzeciej, ale w każdym razie winno być jeszcze explicite z ca-

⁵⁸) Porówn. Adams (l. c. s. 139): „...there always has been a trend towards conditions that will make it possible for the pupils to be treated as individuals rather than as mere elements in a collective unit. Sometimes a fairly satisfactory solution of the difficulty was forced upon teachers by what appeared to be adverse circumstances. This occurred, for example in some of the old Scottish parish schools where there was but one schoolmaster to a whole roomfull of children, and each came up in his turn to have his work examined and a new lesson set. Regarded by many as a mere makeshift to do the best under intolerably bad conditions, the plan *was found to work exceedingly well*. The school was merely a unit of organisation, and the teaching *was individual*“. Jak bardzo ta śmiałość w chwaleeniu „zacofanych“ metod uczenia odbiega od doktrynerstwa niektórych naszych „postępowych“ pedagogów, dla których „klasa“ jest wszystkim a pojedynczy uczeń drobnostką, którą nie wolno zbyt długo się zajmować!

łym naciskiem podniesione. Szkoła indywidualizująca będzie zatem „szkołą pracy“ kat' egzochen, jednak nie w ograniczonym znaczeniu, nadawaniem temu terminowi przez niektórych pedagogów, np. Dewey'a, preponderancji w niej pracy ręcznej⁵⁹): praca ręczna będzie w niej miała swoje należne miejsce, jednakże będzie ta szkoła — używając tu zmodyfikowanych słów pedagoga włoskiego G. Vidari'ego⁶⁰), *szkołą pracy i szkołą książki* zarazem; książka jednak, jak zaznaczyliśmy wyżej, w żadnym wypadku nie będzie zastępować *rzeczywistości*, jeżeli tylko ta ostatnia będzie mogła być postawiona przed oczami wychowanka. *Opisy* rzeczywistości, stanowiące z natury rzeczy bardzo ubogi materiał dla pracy umysłu, będą zredukowane do minimum, samemu zaś studjum rzeczywistości fizycznej (naukom przyrodniczym) nadany będzie kierunek, z jednej strony przygotowujący do pracy naukowej w odnośnej dziedzinie, z drugiej — w myśl doskonałych wywodów Kerschenstei-

⁵⁹) Przed tem zweźeniem, wzgl. zwyrodnieniem, pojęcia szkoły pracy ostrzega Kerschensteiner, formalny twórca tegoż: „...die mannigfaltigen pädagogischen und methodischen Verirrungen, die das Schlagwort in Theorie und Praxis hervorrief, zeigten deutlich, wie *äusserlich und mechanisch* man den Geist der Arbeitsschule erfasste und wie viele unklare ja *bedenkliche* Vorstellungen ganz unwillkürlich mit dem Begriff der Arbeitsschule verquickt wurde. Ich will nur hinweisen auf die fast überall sich einstellende Verwechslung der manuellen Arbeit mit der geistigen Arbeit...“ (Begriff der Arbeitsschule s. IV, podkreślenia nasze). Byliśmy osobiście świadkami takiego niezrozumienia idei „szkoły pracy“ w jednym z seminarjów nauczycielskich u nas: intensywność i samoistość pracy nad przedmiotami szkolnymi została tu zastąpiona ekstensywnością (w czasie) encyklopedji zajęć drugorzędnych (orkiestra, ćwiczenia wojskowe, pożarnictwo, zajęcia „oświatowe“ (udział czynny w kursach dla żołnierzy-analfabetów), zajmujących *prawie wszystkie* rozporządzalny czas wychowanków.

⁶⁰) G. Vidari, *Elementi di pedagogia*, t. III: *La Didattica* (Ulrico Hoepli, Milano 1923): „La scuola del lavoro non potrà mai sostituire la scuola del libro“ (s. 61).

nera⁶¹⁾), ostrzający myśl logiczną ucznia, czego dotąd, dzięki panującym mylnym poglądom na zadania szkoły średniej — dawania ogólnego *wykształcenia*, gdy tymczasem chodzi raczej o ogólne *wyćwiczenie* umysłu, — szkoła średnia nie robiła.

⁶¹⁾ „*Nur eine radikale Abwehr von dem Enzyklopedismus, der unseren Unterricht heute beherrscht, von der Seuche des Überblicks, an der alle Schulen krank, kann der Naturunterricht zu einem wertvollen Erziehungsfaktor machen, zu einem ebensowertvollen wie die Beschäftigung mit lateinischer und griechischer Sprache*“. (Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes (Teubner, 1914), s. 121; podkreślenia nasze).

V. Zasady wychowawcze.

Przejdziem od zasad organizacyjno-dydaktycznych do wychowawczych, ale mającem większe może znaczenie wychowawcze, niż dydaktyczne, będzie *przechodzenie nauczyciela wraz z uczniem ze szczebla na szczebel*. Ze strony dydaktycznej chodzić tu będzie o to, aby uczeń, którego umysłowości metoda nauczyciela widocznie odpowiada, skoro pomimo prawie supranormalnego toku nauki robi postępy i idzie naprzód, nie był tej metody pozbawiony i nadal, zmuszony niejednokrotnie — przy zmianie nauczyciela — zastosowywać swój umysł do odmiennie nieraz, pomimo całej ścisłości metodyki danej nauki, pojmowanych i skierowanych wymagań, co w młodociany umysł wprowadza szkodliwy zamęt i dezorientację⁶²); ze strony wychowawczej zaś, o dokładne poznanie zdolności i zamięłowań

⁶²) Wagę tej zasady — stalego nauczyciela fachowego przez szereg lat — przypomniał niedawno G. Leprince (Revue Universitaire, 1924, Nr. 4); wywody jego warto poznać: „L'an passé ... M. Maurice Weber écrivait: „Les causes véritables ... de la stagnation des écoles secondaires tiennent surtout à des défauts d'organisation et c'est plutôt dans l'étude minutieuse et terre à terre des détails que dans des considérations générales et faciles qu'il faut les chercher“. Un de ces modes d'organisation serait l'institution du professeur unique, par matière, pour plusieurs années... Dans maints établissements, pour l'enseignements des langues vivantes ou des mathématiques, cette institution fonctionne avec le plus grand succès... Un enseignement et une méthode ne sont, en effet, profitables que s'ils sont continus: la durée est un facteur essentiel sur ces points... C'est pour les redoublants que le changement de méthode est désirable, et ce changement serait peut-être la meilleure justification à donner de la sanction qu'on leur impose...“ (podkreślenia nasze).

ucznia w danej dziedzinie, celem zgodnej współpracy z „opiekunem“, w harmonizowaniu rozwijającej się osobowości wychowanka. Zbyteczna chyba wspominać, że nauczyciel pracujący z wychowankiem przez szereg lat, dajmy na to ośm, jest mu zupełnie inaczej bliski, niż nauczyciel przygodnie go uczący przez rok, dwa, co ze względu na wyborową — taką być powinna — osobistość nauczyciela, wywierać musi na ucznia wpływ pierwszorzędnej doniosłości. Nie potrzebaby bowiem właściwie w szkole żadnych specjalnie umoralniających przedmiotów — religii, nauki obywatelskiej, etyki świeckiej — gdyby tylko dobór nauczycieli, pod względem ich charakteru, był odpowiednio wysoki: przez samo stykanie się przez szereg lat z wyższym typem człowieka młodzież dociagałaby do tego wyższego typu.

Drugą organizacyjno-wychowawczą zasadą szkoły indywidualizującej byłaby, jak już wspominaliśmy, specjalna uwaga, poświęcona *rozwojowi osobowości i piecza nad nią*; funkcję tę wykonywałby psycholog-wychowawca („opiekun“), osobny dla każdego *rocznika* (wszystkiej młodzieży należącej do pewnego wieku) *i posuwający się wraz z nim aż do ukończenia przezeń szkoły*. Pupilowie jego rozproszoniby niewątpliwie byli po rozmaitych klasach fachowych, zadaniem opiekuna byłoby zatem, w ciągłym porozumieniu z nauczycielami fachowymi i przy pomocy najlepszych metod psychotechniki, badać rozwijającą się osobowość ucznia, wykrywać jej nieskoordynowania⁶³), braki ciągłości,

⁶³) Porówn. Petzoldt, l. c. s. 27: „Geradezu unentbehrlich ...ist eine besondere Erziehung, wenn die Anlagen nicht schon von vornherein zu einander in einem harmonischen, ohne weiteres Erfolg versprechenden Verhältnis stehen, wie das wohl sehr häufig, ja vermutlich in der weit überwiegenden Mehrzahl der Fälle zutreffen mag... solche Anlagegemische würden in vielen Fällen durch eine bestimmte, individualisierende Erziehung erfolgreich behandelt werden können...“ (podkreślenia nasze).

defekty i wybujałości, i obmyślać następnie metody dydaktyczno-pedagogiczne ku usunięciu braków, ku właściwemu umieszczeniu jej centrów, ku zapewnieniu ciągłości i spójni pomiędzy poszczególnymi jej ośrodkami, ku umocnieniu jej i wzbogaceniu. Samo się rozumie, że wychowawca-psycholog musiałby ze swoim rocznikiem mieć regularne zajęcia, 1—2 godziny na tydzień, poświęcone pogadankom, ćwiczeniom psychotechnicznym, zabawie lub spacerom, i tu również osoba tego opiekuna, pomimo ściśle naukowego charakteru jego zadania, miałaby pierwszorzędne znaczenie.

Przechodząc do zasad w ścisłym tego słowa znaczeniu wychowawczych, na pierwszym miejscu napotykamy tu zasadę *samodzielności* ucznia w pracy szkolnej, co znajdowałoby formalny swój wyraz w zobowiązaniu się rodziców ucznia i słowie *honoru ze strony samegoż wychowanka*, że z żadnej pomocy postronnej (w rodzaju korepetycji lub gotowych tłumaczeń i t. p.) korzystać nie będzie, przyczem odpisywanie zadań od kolegów lub wysłuchiwanie podpowiedzi uważane będzie za rzecz — w następstwie powyższego zobowiązania — *niehonorową, hańbiącą*. W wyjątkowych tylko wypadkach (np. choroby ucznia) pomoc ta będzie mogła mu być udzielona w zakresie i stopniu wskazanym przez nauczyciela i w porozumieniu z nim, względnie za jego zgodą. Warunek ten — zupełnie samodzielnej pracy ucznia — będzie miał w szkole indywidualizującej pierwszorzędne znaczenie, gdyż tylko ściśle jego zachowanie pozwoli na należyłą ocenę indywidualności ucznia i idący za tem odpowiedni indywidualny dobór metod dydaktyczno-wychowawczych ze strony nauczycieli i opiekunów. W szkole tradycyjnej, gdzie uczeń we wszystkich przedmiotach postępować musiał mniej więcej równolegle, na jednej linii,

zasada ta była niedoceniana, jeżeli nie lekceważona; na pomoce zupełnie *niweczące* nawet *właściwy cel nauki* [w językach klasycznych t. zw. w Małopolsce „bryki“ (Eselsbrücke), czyli gotowe groszowe tłumaczenia autorów, wydawane nawet przez nauczycieli gimnazjalnych!] patrzano z pobłażliwością, przez palce, byleby uczeń nie tracił roku; tu, przy projektowanej organizacji, wzgląd ten odpada, uczeń *nigdy* nie „traci“ roku, a jeżeli powtarza, to tylko ten przedmiot, w którym rzeczywiście jest słaby i który wymaga, jeżeli ma spełnić właściwy sobie cel wychowawczy, powtórnego przerabiania *inną* ew. *metodą* (pod *innym* nauczycielem), uczeń zaś przez tę zupełną samodzielność w pracy ćwiczy się podwójnie — i umysłowo, i w hartowaniu woli.

Jako korelat powyższej zasady samodzielności winnaby w szkole indywidualizującej figurować dalsza zasada — względnej — *swobody* wychowanka w wykonywaniu swoich obowiązków szkolnych, tradycyjnie jeszcze ograniczonej u roczników młodszych, wzrastającej u starszej młodzieży i dochodzącej u najstarszej (dwa najwyższe roczniki) prawie do swobody uniwersyteckiej w uczęszczaniu na lekcje, byleby wyniki pracy były dobre (plan daltoński, wprowadzony przez Helenę Parkhurst w Ameryce w r. 1919). Zasada zdrowa i niewątpliwie sprzyjająca wyrabianiu się produktywnych indywidualności, musi jej jednak towarzyszyć wrodzona pracowitość, sumienność i obowiązkowość, czego, niestety, u naszej młodzieży, zwłaszcza powojennej, niema. Z tego względu zasady tej nie ośmielilibyśmy się proponować, chyba z bardzo wielkimi ograniczeniami i stopniowo tylko wprowadzaną, w miarę zmieniania się obecnych nastrojów w społeczeństwie, nie sprzyjających nigdzie intensywnej pracy, a więc i w szkole. Duchowi tej zasady od-

powiadać będzie w każdym razie *fakultatywność dwóch wyższych* szczebli w niektórych przedmiotach (j. polskim, j. klasycznym, matematyce i przyrodzie martwej), wolność *wyboru* pomiędzy zoologją a botaniką na średnich szczeblach „biologii“, oraz powtarzalność szczebli z własnej chęci ucznia, o czym już wyżej wspominaliśmy.

Niepożądaniem następstwem zasady samodzielności à outrance mogłoby być wybujaanie indywidualizmu ucznia i wyrabianie się sobkostwa u wychowanka, przeciwwagą i uzupełnieniem jej będzie *zasada solidaryzmu*, wpajana w wychowanka i rozwijana w nim tak przez gry ruchowe i zajęcia grupowe o zbiorowej odpowiedzialności, jak i przez uświadamiające pouczanie, praktykowane już i w dotychczasowej szkole. Ze względu jednak na niezmierną giętkość pojęcia solidarności, pod które można podciągnąć tak najszerszej rozumiany altruizm, jak i najsłabszą walkę klas, chodzić tu będzie raczej o wyrabianie odnośnego uczucia, niż rozumowanej zasady (p. d. rozdz. VIII).

Powiedzieliśmy i kładliśmy na to nacisk przez cały ciąg niniejszej pracy, że szkoła indywidualizująca musi być szkołą intensywniej pracy umysłowej, ze względu jednak na to, że szkoła ta nie będzie przecież zakładem dla dorosłych, tylko dla młodzieży, że ciągła praca umysłowa, ćwiczenie funkcji *myślowych*, mogłaby młodemu umysłowi nadać pewną jednostronność, sprawić pewne wyjałowienie pod względem uczuciowym, pewien niedorozwój w tym kierunku, szkoła projektowana musi, jako osobną zasadę wychowawczą, przyjąć kształcenie uczuciowej strony wychowanka przez *regularne* dostarczanie mu *materji wzruszeniowej* w postaci *poezji, muzyki*, a gdzie można, także i sztuki plastycznej. W myśl tej zasady *poezja* musi być w znacznej swojej części traktowana inaczej, niż dotychczas: nie może ona być materialem do

rozumowanej analizy, do ćwiczeń umysłowych, lecz musi być uważana wyłącznie za narzędzie wzbudzające w duszy młodocianego słuchacza lub czytelnika pożądane dla jego rozwoju wzruszenia i nastroje, temu celowi zaś wszelki rozbiór utworu szkodzi, wprowadzając w miejsce odczuwania estetycznego, kongenjalnego z pierwotnym wzruszeniem momentu twórczego, chłodne światło krytyki⁶⁴).

Kończąc na tem niniejszy rozdział, zaznaczamy, że staraliśmy się przedstawić wyżej tylko te zasady wychowawcze, które winny być *specjalnie* akcentowane w szkole indywidualizującej, nie zamierzaliśmy zaś bynajmniej omawiać całego problemu wychowania w szkole, zagadnienia, znacznie przekraczającego ramy, któreśmy sobie zakreslili w niniejszej pracy, zauważymy tylko, że „duch czasu“, wnosząc do szkoły atmosferę bezkarności⁶⁵), utrudnia w znacznym stopniu zadania *dydaktyczne* szkół, utrudnienie zaś to, przez pewną heterogonję celów, skupiając na sobie prawie *całą* uwagę wychowawcy, zapominać mu każe o *pierwotnym* celu szkoły, o tem, że jest w założeniu *uczelnia*, nie zakładem wychowawczym, że troska o należyte współdziałanie — *ale tylko współdziałanie* — z rodziną w wychowaniu młodzieży jest pierwszym warunkiem, ale też tylko *warunkiem*,

⁶⁴) Porówn. H. Gaudig: „In dem Sündenregister der Schule ist die Schuld nicht die geringste, dass sie oft durch die formale Arbeit an den Stoffen die innere Wirkung dieser Stoffe vernichtet (Die Schule im Dienst... t. I. s. 51).

⁶⁵) Doskonałą ilustrację tego „ducha czasu“ daje fakt, cytowany przez J. Adamsa (l. c. s. 37), który miał miejsce na pewnem zgromadzeniu nauczycielskiem w Londynie w 1922, przy sposobności odczytu na temat „Co jest Dobrem wychowania“. Za takie dobra uważał prelegent punktualność, regularność, gruntowność, pracowitość i karność. Zdawałoby się, że bezpretensjonalny pogląd taki nie da powodu do dyskusji, tymczasem „ekstremista z partji Pracy“ przerywa mowcy okrzykiem: „Co za przerażająca litanja cnót! są to właśnie rzeczy, które staram się wytepić u ludzi!“

należytego oddziaływania na *rozwój umysłu* młodzieży, że wreszcie wymieniona heterogonja celów, uważająca wychowanie za rzecz główną (porówn. cytowaną już bardzo słuszną uwagę pedagoga angielskiego Findlay'a), odrazu wprowadza do atmosfery szkolnej *politykę*, czyniąc ze szkoły narzędzie partyj, walczących o wpływ na młodzież przez szkołę i wydzierających sobie ten wpływ wszelkimi, często nielojalnymi, środkami. Wychowanie, będąc świadomem zastosowaniem postępowania do *hierarchji* celów, nigdy się właściwie nie kończy, trwa aż do śmierci, ujęte później w swoje ręce przez obiekt wychowawczy, najlepszem też „wychowaniem“ w szkole średniej będzie to, które młodzież najlepiej uzdolni do *głównego* — *dla danej epoki życia* — celu, *optymalnego rozwoju umysłu*.

VI. Program szkoły indywidualizującej.

Program ten wynika z wymogów, stawianych szkole (rozdz. II), — znajdujemy tam na pierwszym miejscu: *znajomość otoczenia*. Redukując niezgłębiałą, przy metafizycznym znaczeniu wyrazu, treść ostatniego pojęcia do znaczenia socjologicznego, otrzymaliśmy na pierwszym miejscu 11 obowiązków przedmiotów, z których trzy — język polski pod względem technicznym (jako narzędzie myśli), dzieje cywilizacji i kultury w Polsce i dzieje języka — stanowić będą przedmiot „język polski“, cztery — geografia Polski, jej dzieje polityczne, jej dzieje ekonomiczne, jej stan współczesny — wchodzić będą do szerszego — „historja“, z pozostałych zaś czterech dwa, t. j. minieragrafia i geologia opisowa Polski, do grupy „przyroda martwa“. Na pierwszym miejscu zatem omówimy:

1. Język polski.

Język polski w świetle zadań szkoły indywidualizującej, jej celów, organizacji i zasad dydaktycznych.

Nie podlega żadnej dyskusji, iż pierwszym zadaniem nauki języka ojczystego jest wyrobienie sprawności w poprawnym używaniu tegoż w mowie, w czytaniu (cichem i głośnem) i piśmie, i to we wszystkich dziedzinach myśli dostępnych umysłowi wychowanka, przyczem umiejętność ta ma charakter raczej *sztuki* niż nauki. Szkoła średnia nie

kładzie wprowadzie podwalin pod tę sztukę, przyjmuje kandydatów, mających już pewien stopień wyrobienia w tym kierunku, ze względu jednak, iż pewna biegłość w używaniu języka jest pierwszym warunkiem wszelkiej pracy umysłowej, szkoła średnia musi bezwarunkowo *odnośnie swoje wymagania przy egzaminie wstępnym*, dotychczas wogóle zbyt niskie, *podwyższyć*, żądając od średniego kandydata takiego stopnia sprawności, jaki dotąd posiadany bywa tylko przez *najlepszych* absolwentów czterech klas szkoły elementarnej. Samo się rozumie, iż szkoła indywidualizująca, której celem jest kształcenie osobowości twórczych, już tu — przy egzaminie wstępnym — stosować będzie swoją *zasadę oszczędzania energii* umysłowej wychowanka przez zredukowanie egzaminu wstępnego do badania czystej sprawności w wymienionych czterech częściowych umiejętnościach, nie żądając natomiast *żadnego materiału memoracyjnego*, prócz — średniej przynajmniej — ortografii, która jednak w tym wypadku powinna być ulokowaną raczej w ręce kandydata, niż w jego głowie.

Uzyskawszy w ten sposób przyjęcie na pierwszy „szczebel“ języka polskiego, będzie miał uczeń przed sobą *ośm* szczebli, z których pierwsze trzy poświęcone będą dalszemu — prawie zupełnemu — opanowaniu języka jako narzędzia myśli, trzy dalsze — przeżywaniu i asymilowaniu walorów kulturalnych i cywilizacyjnych, zawartych w wybitniejszych utworach literatury polskiej, przy jednoczesnem zaznajamianiu się z *dziejami cywilizacji i kultury* w Polsce, dwa ostatnie wreszcie, *fakultatywne*, dziejom języka, traktowanym ścisłą metotą lingwistyczną. Ze względu, że podstawą dla ostatniego działu muszą być pomniki literackie w oryginalnej ich pisowni, rozumienie tych ostatnich będzie wdrożone przez metodę *lektury regresywnej*, poczynawszy od

wybranych utworów ostatniej doby, względnie XIX wieku, na pierwszym szczeblu, wstecz do coraz starszych i coraz trudniejszych tem samem przez słownictwo swoje i pisownię, na dalszych pięciu obowiązkowych szczeblach. Nasuwające się przy tej metodzie rzeczowe trudności w regresywnem przedstawianiu dziejów cywilizacji i kultury wyrównywane już były przez historyków, niejednokrotnie zwolenników regresywnej metody w nauce historii, inteligentny nauczyciel da sobie zatem z nimi radę, pamiętając jednak przytem ciągle, że — regresywna w tym wypadku — historia literatury stanowić będzie *tylko* — ilustratywną niejako *część szerszej całości*, — *dziejów kultury*, — wzgląd, który również znajdzie zastosowanie w wyborze tematów opracowywanych przez uczniów.

Opanowanie języka, jako narzędzia myśli, będące zadaniem pierwszych trzech szczebli, przedstawia, jak wspomnieliśmy, cztery częściowe i częściowo niezależne od siebie umiejętności, z których dwie — *szybkie czytanie ciche* ze zrozumieniem treści i (*szybkie*) *przedstawienie pisemne* swojej myśli, wymagają, ze względu na zadanie szkoły średniej, szczególnej pieczołowitości i winny być traktowane z użyciem najściślejszych metod oceny do dziedzin tych wprowadzonych, przeprowadzony zaś z całą możliwą ścisłością wynik tych ocen decydować będzie o przejściu na wyższy szczebel. Ze względu, iż umiejętność wyrażania swojej myśli nie może być ograniczona do tematów, raczej sztucznych, czerpanych z literatury, lecz obejmować winna *wszystkie*, jak nadmieniliśmy, dziedziny myśli dostępnej dla wychowanka danego wieku, — o postępach w tej dziedzinie orzekać będzie *nie sam jeden nauczyciel języka polskiego*, lecz wszyscy nauczyciele danego wychowanka, uczący przedmiotów, wymagających języka do wyrażania swojej

treści, którzy też jednocześnie współpracować będą w tym kierunku przez regularne i systematyczne zadawanie tematów *pisemnych*, których zadaniem będzie przedstawienie literackie w formie możliwie najdoskonalszej, pewnej dziedziny faktów już dokładnie poznanych przez wychowanka; samo się rozumie, że współpracownictwo odnośne nauczycieli nie-polonistów trwać będzie przez *cały czas studjów* wychowanka, formalnie jednak kończyć się będzie przy przejściu tegoż na IV szczebel.

Opanowanie języka jako narzędzia jest w pierwszym rzędzie rzeczą wprawy i pamięci, ze względu jednak, że nie może się obejść bez podstawy rozumowej — gramatyki, tudzież ze względu, że gramatyka, umiejętnie i naukowo brana, stanowić może doskonały materiał dla *myśli*, do obowiązkowego programu na pierwszych trzech szczeblach wchodzić będzie gramatyka, przyczem, zgodnie z przyjętymi przez nas zasadami dydaktycznymi, nauczyciel starannie *unikać* będzie — gdzie tylko można — dawania ogólnych poglądów. Poznana dokładnie, przez oparcie jej dodatkowe o równoległą gramatykę języka łacińskiego (p. niżej), nauka gramatyki nie będzie zapomniana ani zaniedbana na wyższych trzech szczeblach, lecz przeciwnie rozwijana w kierunku porównawczym, do czego lektura regresywna dawać będzie dobrą podstawę: pogłębianie to jednak na tych szczeblach nie może stanowić celu dla siebie, lecz ma tylko rozbudzać interes przyszłych lingwistów, przyrodników lub filozofów, decydujących się studjować historję języka na ostatnich dwóch szczeblach.

Stanowiąc część pogłębionej obowiązkowej znajomości otoczenia, nauka języka ojczystego ma nadto, jeżeli tylko da się w tych kierunkach użyć, służyć innym jeszcze, wyżej wymienionym, zadaniom szkoły średniej przy zachowaniu

zasad dydaktycznych właściwych szkole indywidualizującej a zmierzających do wyrobienia osobowości twórczych; w tym celu nauczyciel, zrywając z dotychczasowym systemem, przy którym *dzieje literatury*, tematy i zagadnienia literackie, często czysto mnemonicznej natury, stanowiły rdzeń i kręgosłup przedmiotu, główny nacisk położy na wdrażanie uczniów do samodzielnego czytania utworów literackich i do przyjmowania wzruszeń płynących z tego źródła (sublimacja). Jeżeli przy roztrząsaniu racjonalnej strony utworów nauczyciel ograniczy swoją rolę do prostego kierownictwa, starając się wydobyć z ucznia maximum czynnej pracy, jeżeli przytem upodobania ucznia będą uwzględnione w jak najszerzej mierze, to zadania nauki języka ojczystego na trzech średnich szczeblach — zaznajomienie ucznia z zagadnieniami natury kulturalno-społecznej, jakie zajmowały najlepsze umysły narodu w ciągu wieków, oraz z ich rozwojem historycznym, *przyswojenie* uczniowi *wartości duchowych*, wypracowanych przez te umysły, wyrobienie w nim nawyku korzystania z literatury, jako źródła szlachetnej rozrywki umysłowej lub estetycznej — będą w dostatecznej mierze spełnione. (Dodać tu należy, że wobec *organicznej* jedności dziejów kultury i cywilizacji z dziejami pragmatycznymi i ekonomicznymi narodu, oba przedmioty — „język polski“ i „historja“ — będą *zasadniczo* uczone przez *tych samych* nauczycieli).

Ze względu na wyższy poziom umysłowy wychowanków, zredukowanie materiału memoracyjnego do ściśle niezbędnego minimum oraz ciągłą współpracę w tym kierunku innych nauczycieli, ośmioletni, w dotychczasowej szkole średniej, program języka polskiego, zostanie w nowej szkole skondensowany w *sześciu* latach (dwa ostatnie

szczeble należały dotąd do zakresu studiów wyższych), a ilość lekcji tygodniowych na wszystkich szczeblach zostaje zredukowana do *trzech*, odbywających się, w myśl systemu Hubego, w tym samym czasie, z małym skróceniem lekcji na szczeblach niższych. Z zastosowania zasady kompensaty wynikać będzie, że opuszczenie dwóch ostatnich — lingwistycznych — szczebli pociągnie za sobą dla danego ucznia *automatyczne* zwiększenie wymagań w innych przedmiotach.

2. Język obcy (nowożytny).

Uzasadniać potrzebę tegoż w szkole średniej ogólnokształcącej jest rzeczą zbędną, różnice zapatrywań zaczynają się bowiem dopiero przy określaniu zadań jego nauki w szkole oraz czasu, kiedy ma się pojawiać w programie szkolnym, jako też wreszcie, last not least, przy pytaniu, którego języka mamy my, Polacy, uczyć się i to od dzieciństwa. Wybór będzie dość trudny, o ilebyśmy wzięli pod rozważę jednocześnie i względy wychowawcze, i gospodarcze, i polityczne zarazem. Ograniczając się do względów pierwszego rodzaju — większej lub mniejszej łatwości, większej lub mniejszej wartości etycznej literatury pięknej, większej lub mniejszej obfitości literatury naukowej, popularnej czy ścisłej, na pierwszym miejscu postawilibyśmy język *angielski*, którego zdrowa i nie drażniąca literatura nadaje się doskonale dla naszej młodzieży, gdy tymczasem znajomość języka naszych sojuszników, ze względu na jego przeważnie erotyczne tematy rozstrząsającą powieść, więcej szkody przynieść może młodzieży, niż korzyści. W każdym razie, którykolwiek z czterech języków światowych wybierzemy — angielski, francuski, niemiecki czy włoski, — naukę tegoż rozpoczniemy zaraz od pierwszego rocznika (piąty rok nauki

szkolnej), a to ze względu na wyższy poziom inteligencji wychowanków, ułatwiający — trudną dla mniej inteligentnego ucznia — apercpcję obcych dźwięków, jako też ze względu na konieczność dłuższej — ośmioletniej — nauki, o ile uczeń ma *naprawdę* opanować język obcy w stopniu wystarczającym dla potrzeb przyszłego przodownika umysłowego, — z potrzeb zaś tych łatwo wyprowadzić można zadania nauki języka obcego w szkole średniej. Biegle czytanie, ewentualnie przy pomocy słownika dla wyrazów najnowszych, utworów literatury pięknej, popularnych dzieł naukowych w dwóch przynajmniej dziedzinach oraz *prasy periodycznej*, biegle rozumienie języka *mówionego* i języka pisanego (listów), średnia znajomość gramatyki i łatwe orientowanie się w podręcznikach obcego języka pisanych w tymże języku; *odrzućmy* natomiast, jako w szkole średniej prawie niewykonalne⁶⁶⁾, a przedewszystkiem bezcelowe, gdyż przeszkadzające wyżej wymienionym ważniejszym celom, *opanowanie języka w mowie* ze wszelkimi tegoż

⁶⁶⁾ Przełożenie środka ciężkości nauki z *mówienia* (konwersacji) na *rozumienie* obcego języka we wszelkiej jego formie zaoszczędzi przedewszystkiem ogromnie dużo czasu, traconego na przyswajanie poprawnego akcentu, którego w szkole — gdzie poprawnemu akcentowi nauczyciela przeciwdziała kilkadziesiąt, zależnie od ilości uczniów, razy potężniejszy wpływ wadliwej wymowy współuczniów — nauczyć nie można; z innego znowu powodu — skąpego wymiaru czasu, przypadającego na poszczególnych uczniów — nie można także nauczyć się wystarczająco mówić, o ile nie zechcemy, jak w byłej szkole galicyjskiej, językowi obcemu (tu niemieckiemu) wyznaczać centralnej roli w programie szkolnym. Kładąc główną wagę na rozumienie i tłumaczenie (w razie wątpliwego rozumienia), pracujemy jednocześnie w kierunku *lepszego opanowania języka ojczystego*, i z tego powodu należy zasadniczo potępić nowy zwyczaj powierzania nauki języka obcego osobom *obcego* pochodzenia, *nie władającym dostatecznie językiem polskim* i nie mogącym zatem dać — w potrzebie — poprawnego przekładu obcej treści. Nauczyciel języka obcego winien w pierwszym rzędzie umieć *artystycznie* tłumaczyć z języka obcego — wszystko inne jest w tym wypadku drugorzędem.

konsekwencjami, a więc z odrzucaniem, począwszy od drugiego szczebla, metody „naturalnej“ (bezpośredniej, asocjacyjnej) w nauczaniu, a przełożeniem, natomiast, głównego nacisku na należyte *rozumienie* — *zasługującej na to* — treści, sprawdzane rozmaitemi metodami, *a między innymi*, przez *poprawne* tłumaczenie na język ojczysty, co pociąga za sobą znowu określone wymagania odnośnie do osoby nauczyciela, jako współdziałającego w ten sposób w nauce *języka ojczystego*. Ustalenie szczegółowszych modalności w nauczaniu obcego nowożytnego języka w szkole przy zmienionych, w myśl powyższych wywodów, celach tego przedmiotu, pozostawiamy próbie praktycznej oraz nauczycielom - fachowcom, godzącym się na nasze zapatrywania. Na przedmiot ten przeznaczamy w naszym planie ośm szczebli po 4 godziny tygodniowo, uważając, ze względu na praktyczną uwagę przedmiotu, *wszystkie jego szczeble za obowiązkowe*. Nadmieniamy nadto, iż nauczyciel obcego języka winien również zaznajomić uczniów z dziejami (i geografją) kraju, którego języka się uczą, poświęcając np. na ten cel czwarty albo piąty szczebel: zbyt wiele chyba dodawać, że nauka ta odbywać się będzie w języku obcym.

3. Język klasyczny.

Obowiązkową naukę języków klasycznych w szkole indywidualizującej, dążącej do hodowania osobowości *twórczych*, nie tak łatwo będzie uzasadnić wobec pewnika, że popęd twórczy rozwinąć się może tylko w dziedzinach, będących źródłem żywych zainteresowań, faktu, z drugiej strony, że języki klasyczne wogóle nie należą do tych dziedzin, wreszcie zasady naszej — ekonomii energii umysłowej wychowanka. Licząc się w pierwszym

rzędzie z tą ostatnią zasadą, nie będzie szkoła projektowana uczyć w żadnym stadium dwóch języków naraz, lecz jednego *po* drugim, w ten sposób, że pierwszych pięć szczebli „języka klasycznego” obejmować będzie naukę języka łacińskiego, ostatnie trzy — języka greckiego, przy czem dwa ostatnie będą *fakultatywne*, z zastosowaniem, rozumie się, zasady kompensaty. Dalszem ułatwieniem dla pamięci będzie ewentualna redukcja *obowiązkowego* materiału — w języku łacińskim do prozaików, z położeniem głównego nacisku na pisma *filozoficzne*, przyczem chodzić będzie nie o styl, lecz o *treść*, — w języku greckim do Homera i Platona, dalej usunięcie *obowiązkowych* tłumaczeń z języka ojczystego na klasyczny na dwóch wyższych szczeblach języka łacińskiego i, podobnież, dwóch wyższych greckiego, — *swobodne* przy każdym ćwiczeniu używanie *gramatyki i słownika*, przy *najsurowszym i bezwzględnym*, natomiast — pod groźbą usunięcia ze szkoły — *zakazie* używania gotowych przekładów z języka klasycznego na ojczysty (wspomnianych już wyżej „bryków“). Tyle co do ekonomji, przychodzi teraz — wiążąca się ściśle z celami nauki języków klasycznych w szkole średniej — kwestja *zainteresowania*, mianowicie pytanie, czy wolno umieszczać w *obowiązkowym* programie przedmioty nieinteresujące, „nieżywotne“, „martwe“, jakimi są dla przeciwników klasycyzmu w szkole języki starożytne. Odpowiedź zaczerpnijemy ze znanego faktu, że u człowieka normalnego (genjusze stanowią wyjątek) produktywność, wzgl. twórczość, w pewnej, mniej lub więcej rozległej dziedzinie, jest zawsze — z tych lub owych powodów — połączona z obojętnością, lub przynajmniej brakiem żywszego zainteresowania dla innych dziedzin, i że przeciwnie, nadmierna różnorodność i żywość interesów umysłowych, przeszkadzając

uformowaniu się osobowości, stwarza nieproduktywnych dyletantów, lub też, w najlepszym razie, ludzi *wykolejonych z powodu nadmiaru zdolności*, żądających, każda dla siebie, wypowiedzenia się i afirmacji i walczących zjadale o czas i energję jednostki, danych jej, niestety, w ograniczonej mierze. Wynika stąd, 1^o, iż o indywidualnym programie naukowym *nie mogą rozstrzygać same inklinacje młodzieży*, że w programie zawsze znajdować się będą przedmioty „nieinteresujące“, lub nawet „nudne“, których, dostateczne przynajmniej, opanowanie⁶⁷⁾, pociągać będzie, jako pożądaný skutek *poboczny*, ćwiczenie woli, silniejsze jej natężenie, niż przy przedmiotach interesujących, przyczem, zgodnie z powszechnem codziennem doświadczeniem, przyjąć należy, że przybytek siły woli, uzyskany przez ćwiczenie jej w jakimkolwiek kierunku, wyjdzie jej na dobre przy afirmowaniu się jej w innych dziedzinach; 2^o, że nawet *nie należy* — w czem zgadzamy się z Dewey'em⁶⁸⁾, nie dzieląc zresztą zupełnie jego zapatrywania, jakoby nauka oparta na wysiłku, bez wewnętrznego, pierwotnego, zainteresowania, wywoływać miała zawsze dezintegrację charakteru — forsować w tych wypadkach *sztuczne*, t. j. w dynamice psychicznej wychowanka nieugruntowanego zainteresowania, lecz funkcję tę pozostawić spokojnie samej istocie, wzgl. treści, przedmiotu.

Przechodząc zatem do walorów uzyskiwanych, naszym zdaniem, przez naukę języków klasycznych, a usprawiedliwiających ich zatrzymanie w nowej szkole, ujmijmy je w następujące rubryki:

⁶⁷⁾ Porówn. G. Simmel: „...hier ist zu bedenken, dass der Schüler seine Selbständigkeit auch an *Gegenständen üben muss, die nicht auf ihn zugeschnitten sind*“ (l. c. s. 15, podkreślenia nasze).

⁶⁸⁾ J. Dewey, *Interest and Effort in Education* (Houghton Mifflin Company, 1913).

a) trening umysłowy, dawany głównie przez tłumaczenie z języka obcego na język ojczysty⁶⁹⁾;

b) pewien pokrewny trening psychiczno-językowy, przyswajany umysłowi przez opanowanie — w pewnej mierze — języka łacińskiego z jego lapidarną zwięzłością⁷⁰⁾;

c) wzbudzanie smaku dla pracy umysłowej jako takiej dzięki inużytylizmowi przedmiotu (intelektualizm — najważniejszy pierwiastek *idealizmu*);

d) pewne pogłębienie kultury filozoficznej ucznia przez treść utworów czytanych;

⁶⁹⁾ „...scheint mir der Schluss nicht ungerechtfertigt zu sein, dass das Übersetzen aus der fremden Sprache eine stärkere geistige Zucht zur Folge hat als das Übersetzen in die fremde Sprache...” (J. Kerscheneiner, *Wesen und Wert...*, s. 37). Wartość tę swoją tłumaczenie uzyskuje stąd, iż interpretacja filologiczna, według Tad. Zielińskiego, jest „metodą empiryczno-obszawacyjną, w przeciwnieństwie, z jednej strony, do dedukcyjnej metody matematyki, z drugiej zaś — do eksperymentalnej metody fizyki i nauk pokrewnych” (*Świat antyczny a my*, s. 77). Równą wartość, „pedagogiczno-intelektualną” mieć mogą tylko „nauki przyrodnicze..., ale pod tym jeno warunkiem, aby pole obszawacji pozostawione było uczniowi w całej jego nietykalności”, gdzie „wobec mnóstwa dróg uczeń będzie miał możność i popelnienia pomyłki, i jej naprawienia” (ib.).

⁷⁰⁾ Istotę owego treningu dobrze ilustrują słowa Schopenhauera: „...nader rzadko udaje się jakiegolwiek zdanie znaczące przełożyć z języka nowożytnego dosłownie na łaciński: zazwyczaj należy zupełnie uwolnić naprzód myśl od tych słów, które ją w oryginalne wyrażają, ażeby stanęła ona w świadomości naszej naga, bez słów, niby duch bez ciała; potem zaś dopiero należy oblec ją w ciało zupełnie inne, nowe, w słowach łacińskich, które odtwarzają ją w zgoła innej postaci, tak że np. rzeczowniki oryginału teraz ustępują pola czasownikom i t. d. Dokonywanie podobnej metampsychozy rozwija i wspiera prawdziwe myślenie. Mamy tu to samo zjawisko, które w chemii nazywa się *status nascens*: pierwiastek, występując ze związku jednego, aby wstąpić w drugi, ujawnia w tej chwili przejściowej szczególną i wyjątkową moc i działalność. To samo stosuje się i do myśli, ze słów obnażonej, podczas przechodzenia z jednego języka w drugi...” (cyt. według wymienionej pracy Tad. Zielińskiego, s. 55). W danym wypadku chodzić będzie nadto z reguły o to, aby danej treści nadać nowy kształt, możliwie skondensowany i możliwie treściwie wyrażający wzajemne związki logiczne jej elementów.

e) pogłębianie znajomości budowy języka jako takiego⁷¹⁾. Przeglądając spis powyższy, scharakteryzować się dający ogólnie, jako „idealna dyscyplina myśli i uwagi, nawskroś konstruktywna i... organizacyjna“⁷²⁾, nie znajdzie tam czytelnik wartości wychowawczych, rzekomo nabywanych przez zaznajomienie z *kulturą* Greków i Rzymian, sądzimy bowiem, iż cała wartość tej wiedzy *w szkole średniej* leży w kluczu do niej, *w języku*, że natomiast, pozbawiona tej swojej starożytnej szaty, czyli *w przekładzie*, literatura starożytna *nie* dorównywa wartością wychowawczą literaturze nowszej⁷³⁾,

⁷¹⁾ Tad. Zieliński, l. c.: „... etymologia łacińska otwarła przed uczniem anatomję, grecka zaś — chemję języka wogóle; razem wzięte, wyjaśniają one pochodzenie i powstawanie języka, który teraz już nie będzie wydawać się uczniowi zbiorowiskiem warunkowych i dowolnych prawideł, ale, przeciwnie, stanie przed nim, jako zjawisko przyrody, w całym majestacie zjawiska, podległego prawom. Jak dalece zaś pogląd taki jest ważny, snadnie każdy przekonać się może. Przypomnijmy sobie, że język jest *częstką tej samej przyrody, która otacza nas wszędzie i zawsze*; wyjaśniając uczniowi prawa, przyrodą tą rządzące, wdrażając go do czynienia spostrzeżeń w tej dziedzinie, wspieramy w nim tego ducha badawczości, który uzdatnia człowieka do wszelkiej pracy naukowej“ (s. 42, podkreślenia nasze).

⁷²⁾ Wład. Folkierski, U podstaw dzisiejszej Francji (Przegl. Warszawski, R. V, s. 49).

⁷³⁾ Pogląd ten nasz pozwolimy sobie poprzeć powagą takiego entuzjasty świata antycznego, jakim jest Tadeusz Zieliński: „Pominałem znaczenie *bezpośrednio-moralne* świata starożytnego dla sprawy wychowania; inni, być może, postaraliby się je właśnie wysunąć, wskazaliby wam na to, że świat starożytny zostawił nam nieśmiertelne wzory wielkości moralnej i cnoty obywatelskiej... Sądzę, że czuję te rzeczy nie gorzej od innych; ale mówić o nich nie miałem i nie mam ochoty. Rozmyślnie pozostawałem na gruncie intelektualizmu; i tu zadania mieliśmy niełatwe, ale bądź co bądź, możliwe do rozwiązania. *Sprawa zaś oddziaływania moralnego przedstawia się tymczasem zagadkowo, i wciąż jeszcze nie mogę dojrzeć kierunku, w jakim moglibyśmy dotrzeć do wyjaśnienia tej sprawy*“ (l. c. s. 91). Nie próbujemy rozstrzygać tu zasadniczo pozostawionej w zawieszeniu przez Zielińskiego kwestji, sądzimy jednak, iż przyczyna owego małego oddziaływania jest dwójaka: a) socjologiczno — historyczna: niepokonalna *obcość* świata starożytnego, zasłaniająca sobą uczniowi (nie uczonemu) ogólnoludzki pierwiastek danej treści, oraz b) *psychologiczna: mozołna* (i stąd nieprześcignionej wartości intelektualnej) *rekonstrukcja* treści, sprawiająca, iż treść ta, *powoli i stopniowo* uprzytamniając się umysłowi, traci skutkiem tego tę *nagłość, bezpośredniość i żywłość*, jakie — wogóle — są warunkiem jej emocjonalnego oddziaływania.

a stracić może nawet wszelką wartość w tym kierunku, jeżeli celem udostępnienia jej młodzieży, spopularyzujemy ją, spłaszczymy niejako, odejmując jej głębię, ujawnianą przez krytykę porównawczo-filozoficzną⁷⁴). Jeżeli nadto dodamy, że etyka starożytna, gwałtownie wstrzymana w swoim naturalnym rozwoju przez siłę zewnętrzną, nie odpowiada naszym czasom, opartym na całkiem odmiennych założeniach społecznych i ideowych, to zrozumiałą będzie rzeczą, że budowanie wykształcenia średniego na językach i literaturach starożytnych jako „podstawie wychowawczej“, uważać musimy za zupełnie chybione, jako wytwarzające poronionych filologów, a nie twórczych ludzi przyszłości. Wracając jednak do wartości wychowawczych nauki języków klasycznych, namiętnie zaprzeczanych przez jednych, również apodyktycznie postulowanych przez drugich, — czy można ich *dowieść*? Na pytanie to, jedynie miarodajna w tym względzie instancja, — pedagogika *doświadczalna*, nie dała dotąd odpowiedzi, chociaż zadanie samo bynajmniej nie jest nierozwiązalne w drodze eksperymentalnej, sąd nasz zatem — przychylny dla języków klasycznych — poprzeć możemy tylko doświadczeniem pedagogów⁷⁵),

⁷⁴) Jakie zaślepienie istnieje na punkcie walorów wychowawczych w ścisłym znaczeniu *kultury* klasycznej, jaskrawy tego przykład daje plan dawnej austriackiej szkoły realnej, gdzie dla przeciwdziałania rzekomo materialistycznemu wpływowi (nb. „papierową“ wogóle metodą branych) nauk przyrodniczych, poświęcano *cały rok nauczaniu i obkuwaniu mitologii* Greków i Rzymian („Podania o bogach i bohaterach z historii Greków i Rzymian“). Abstrahując już od *braku wszelkiej wartości formalnej* tego przedmiotu na tym poziomie rozwoju umysłowego (III klasa), czego już bliżej wyjaśniać nie potrzeba, przedmiot ten, najbardziej nawet oczyszczony z frywolnie-erotycznych momentów, nie zawiera żadnego pierwiastka, któryby mógł wpływać uszlachetniająco na duszę młodzieńczą.

⁷⁵) „Z Francji dochodzą nas głosy liczne, że najlepszymi obrońcami łaciny są inżynierowie i technicy, matematycy i przyrodnicy. Skarżą się oni, że uczniowie bez łaciny *przychodzą intelektualnie nieprzygotowani do*

pomiędzy którymi na pierwszym miejscu postawimy zdanie Kerschensteinera, *przyrodnika*, nie filologa, który w cytowanej (uw. 61) pracy, poświęconej metodyce nauk przyrodniczych, usiłuje dydaktykę tego przedmiotu tak ukształtować, aby uczynić z nich czynnik wychowawczy, „*tak samo cenny, jak nauka języka łacińskiego i greckiego*”. Wysoką wartość tej nauki upatruje K., analogicznie z Zielińskim (p. uw. 69), w tej okoliczności, iż procesy umysłowe, czynne przy tłumaczeniu z języka obcego, a stanowiące w łączności swojej to, co oznaczamy pojęciem „myślenie logiczne”, są — według tego autora — ściśle te same, co czynności myślowe, występujące przy usiłowaniach wyjaśnienia sobie jakiegokolwiek zjawiska fizycznego na podstawie znanych praw, z czego wynika, iż nauka tych języków następuje „bezmiar ćwiczeń dla szkolenia logicznego”, przyczem — jak wspominaliśmy — jest zdania, iż tłumaczenie z języka obcego ma za skutek silniejszą tresurę umysłową od tłumaczenia na język obcy.

Przyjmując zatem wraz z Kerschensteinere, że tłumaczenie z języka obcego przedstawia czynność logiczną „*kat' egzochen*”⁷⁶), nie widzimy jeszcze w przytoczonych argumentach powodu, *dlaczegoby właśnie języki klasyczne*, w życiu codziennem prawie bezużyteczne (ułatwienie w rozumieniu terminologii naukowej nie wchodzi tu prawie w rachubę), miały być uprawiane w celu, osiągać się dającym

studjów wyższych, pozbawieni wewnętrznej dyscypliny intelektualnej, niezdatni do wypowiedzenia myśli, jakie niekiedy i posiadają” (Wład. Folkierski, l. c., podkreślenia nasze). Należy jednak otwarcie przyznać, że jak długo pedagogika *eksperymentalna* nie powie tu swojego ważkiego słowa, tak długo wszelkie „obrony”, „opinje” i „sądy” nie mogą tu mieć większego znaczenia, zwłaszcza wobec tych poglądów, które w klasy-
 cyzmie widzą przejaw *politycznie* reakcyjnego prądu.

⁷⁶) „...die unvergleichlich formaltbildende Kraft des Übersetzens...” (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, s. 97).

także przez — bez porównania w praktyce pożyteczniejszą — naukę języków nowszych, tem bardziej, że następujące po wyjściu ze szkoły, skutkiem braku użycia, regularne ich zapominanie, przedstawiać ma wogóle — według St. Halla⁷⁷⁾ — proces zbliżony do inwolucji starczej i, jako taki, szkodliwy. Ostatni zarzut odeprzeć bardzo łatwo: my zapominamy (t. zn. nie mamy na zawołanie w świadomości) po wyjściu ze szkoły nietylko języków klasycznych, ale i trzech czwartych przynajmniej innych wiadomości szkolnych, a pomimo to — czy też raczej dzięki temu⁷⁸⁾ — umysł nasz, człowieka, którego myśl była *w swoim czasie* szkolona, różni się sprawnością swoją bardzo znacznie od umysłu człowieka, któryby się był uczył — jak żądają tego t. zw. integraliści — tylko tego, co *aktualnie* zapamiętać zdoła, zresztą, wobec braku nauki o pracy psychicznej i teoretycznych podstaw dla powyższego twierdzenia, nie zasługuje ono na dłuższe zajmowanie się niem. Stoimy na stanowisku, iż *wszystko to, co ćwiczy umysł in actu, ćwiczy go również in potentia i na zawsze*, chociaż psychologia eksperymentalna obecnymi metodami tego jeszcze dowieść nie potrafi. Odpowie nam na pytanie powyższe filozof niemiecki W. Jerusalem, którego pogląd przytoczymy tu w całości:

„Język i twory językowe, doszłe do nas z różnych czasów, są niczem innem, jak zobjektywizowanym i tem samem udostępnionym badaniu *duchem ludzkim*. Analityczna

⁷⁷⁾ „...oblivion involves not merely the loss of effort... but it means mental tissue left to disintegrate. The degenerative processes in this loss of power that was acquired by labor are probably practically identical with those involved in the more general decay of senescence. It gives thus to young people's mind the precocious flavor of old age...“ (Problems, II, s. 274).

⁷⁸⁾ „...en réalité le but n'est pas de savoir le latin et le grec: l'important est de les avoir étudiés...“ (professor Edward Le Roy, według cytowanej pracy Wład. Folkierskiego).

czynność filologa ma za zadanie zrekonstruować z tych tworców życie duchowe, które w nich znalazło swój wyraz. Zadanie to nie zostaje rozwiązane za pierwszym chwytem, wymaga ono coraz to nowych wysiłków, ale w następstwie wkładanej w to pracy dokonywa się pewnego rodzaju zmiana budowy organu myśli, a mianowicie ta zmiana, którą oznaczamy mianem *wyszkolenia filologicznego*⁷⁹⁾. Zrozumiemy zatem, że jeżeli to życie duchowe, tak z powodu odległości w czasie, jak i odmiennych podstaw ideowych i afektywnych — różni się znacznie od obecnego, to rekonstrukcja tegoż w języku nowoczesnym stanowi swoiste, *filozofii pokrewne*, zadanie i to tak trudne, że dłuższa praca nad niem nie może nie mieć głębokiego wpływu na umysł“. Wartość kultury filologicznej uznają nawet *polityczni* przeciwnicy wykształcenia klasycznego⁸⁰⁾, a nawet tak praktyczny kraj, jak Ameryka, gdzie warunkiem wstępu do „kolegów“ (szkół wyższych, akademii) jest znajomość języka łacińskiego, przyczem nawet pedagogowie, ujemnie zapatrujący się na ten warunek, przyznać muszą, że „wychowanek, który po dłuższej nauce nie może „przejść“ z tych

⁷⁹⁾ W. Jerusalem, *Die Aufgabe des Lehrers an höheren Schulen* (Wien, Braumüller, 1912), s. 93, podkreślenia nasze.

⁸⁰⁾ Herriot (w r. 1908, przed wejściem do polityki): „Je ne défendra, même pas les auteurs anciens pour les idées qu'ils peuvent nous fournir; mais je dirai que l'utilité présente des études classiques vient de leur apparente inutilité... Nos critiques ne veulent pas avouer que l'enseignement secondaire est d'abord un formalisme, qu'il faut patiemment construire la machine avant de l'appliquer à tel ou tel travail et que, pour ces essais, rien n'a paru jusqu'ici valoir la pratique lente et désintéressée des langues et des lettres anciennes... Je vois bien comment avec les exercices grecs et latins, je donnerai à des élèves le goût de l'effort, l'habitude d'un travail méthodique, comment je les amènerai à obtenir de leur seul jugement la solution d'une difficulté, comment je retremperai leur intelligence. Supprimons ces exercices, par quoi les remplacerons nous...“ (Cyt. według pracy: L. Bérard, pour la réforme classique de l'Enseignement secondaire, s. 257; podkreślenia nasze).

przedmiotów, tem samem stwierdza, że nie nadaje się do pracy uniwersyteckiej⁸¹⁾. W rozdziale o celach szkoły dostatecznie już podnosiliśmy *wartość* myśli, antecypując tem samem powyższą obronę języków klasycznych w szkole, sądzymy jednak, iż nie będzie zbytecznem jeszcze raz, na zakończenie, poprzeć nasze stanowisko nader trafnem powiedzeniem Kerschensteinera: „Jeżeli myśl jest nietylko absolutną, ale nawet bardzo wysoką absolutną wartością, w takim razie, bez wszelkiej wątpliwości, uprawiane być muszą (w szkole) najtroskliwiej te dziedziny, które najsilniej rozwijają w uczniu zdolność myślenia, które najbardziej się przyczyniają do jego duchowej tresury, albo, używając dawnego terminu, do jego wykształcenia formalnego“⁸²⁾. Na przedmiot ten przeznaczamy, ze względu na zredukowanie jego roli do czysto-formalnej dyscypliny — 3 godziny tygodniowo.

4. Historia i geografia.

Rozumiejąc tu przez geografję tylko geografję fizyczną i polityczną (geografja matematyczna, jak wspominaliśmy, stanowić będzie z kosmografją część „fizyki“), łączymy te dwa przedmioty (historję i geografję) w jednych rękę i w jeden wykład a to z powodu, że geografja polityczna jest właściwie częścią historji politycznej i wykładana bez niej traci grunt pod sobą, stając się suchą wiedzą czysto pamięciową, nie wiadomo, poco i naco brana,

⁸¹⁾ D. Snedden. Problems of Secondary Education (Houghton Mifflin Company, Boston), s. 17: „There can be no debate, of course, as to the fact that a pupil who, after prolonged instruction, cannot „pass“ in these subjects, thus gives evidence that he is not qualified for college work“.

⁸²⁾ Wesen und Wert..., s. VI.

geografia zaś fizyczna, przedstawiając jeden z najważniejszych czynników dziejowych, musi być uwzględniana w wykładzie historii, oderwana zaś od niej, może być wprawdzie przedmiotem systematycznych rozważań przyrodniczych, nie dając jednak *dostatecznego* materiału do ćwiczenia myśli⁸³⁾ 1), nie ma większej wartości wychowaw-

⁸³⁾ 1. Właściwą naszemu szkolnictwu obecnie jest gonitwa za nowością, za modnymi hasłami, — takim zaś hasłem jest, między innymi, *heureka*; nawet starzy pedagogowie, którzy dawniej całymi latami wykładali dogmatycznie np. fizykę, obecnie nie znają innych metod poza *heureka*, żądając jej nawet w nauce historii (autentyczne żądanie lekcji indukcyjnej o *Kościuszcze*!). To samo żądanie wysunięto w nauce *geografii*. Niewątpliwie geografia fizyczna i matematyczna są naukami indukcyjnymi, ich indukcje jednak oparte są na faktach, których samo stwierdzenie wymaga długoletnich obserwacji, których uogólnienie następne również było płodem długich lat pracy. Żądanie, aby młodzież — przez zastosowanie metod heurystycznych — dochodziła samoistnie do tych samych uogólnień i to w przeciągu określonego krótkiego czasu) „w przeciągu pierwszego miesiąca”: p. program gimn. państw., wyd. mat.-przyr., s. 63), wprowadza do dydaktyki — przez zastąpienie naturalnej materii pogładowej suchym, do wyobraźni mało mówiącym symbolem geograficznym (mapą) — element *pośpiechu i sztuczności*, dzięki którym „wzorowa” lekcja geografii przypomina raczej *popis żonglerski indukcjami*, niż naturalną pracę ucznia pod kierunkiem nauczyciela. Uznali to obcy pisarze pedagogiczni, np. Vidari: „vi sono, nelle scuole di qualsiasi grado, alcuni insegnamenti, come quello di storia, di geografia... che non possono altrimenti essere presentati che in forma espositiva...” (l.c.s. 46). Jeżeli metoda heurystyczna ma spełniać swój cel, to winna mieć zastosowanie tylko tam, gdzie indukcja *rzeczywiście* może być przygotowana przez samodzielną, *spokojną*, w naturalnych zainteresowaniach ucznia podniety swoje czerpiącą pracę ucznia, i gdzie już tylko potrzeba zręcznego pytania ze strony nauczyciela, aby to pożądane uogólnienie z mgły podświadomości wyprowadzić na światło dzienne świadomości. Do celu tego nadają się w szczególności ćwiczenia z fizyki i chemii, ale tylko wtedy, kiedy uczeń nie jest prowadzony na pasku i kiedy rozporządza dostatecznym czasem; słusznie też mówi Kerschensteiner: „...Wird die Möglichkeit jeden Irrtums durch Ausführlichkeit der Anweisung ausgeschaltet, wird der spezielle Fall für die Vorbereitung der Induktion in seiner typischen Reinheit gegeben, dann fällt alle Übung im logischen Denken weg“ (Wesen und Wert..., s. 51). Uważamy za *czystą stratę czasu* wprowadzanie *heurezy* tam, gdzie *niema warunków i czasu na naturalną indukcję*, przywrócenie zatem w tych wypadkach „wykładowi” jego naturalnej dawnej roli — *za obowiązek szczerości* wobec umysłu ucznia, który, dobrze odczuwając *naciąganość* rzekomej metody *heury-*

czej i stąd nie zasługuje na to, by figurować w programie jako *osobny* przedmiot naukowy. Geografia zatem w programie naszym będzie wyłącznie nauką pomocniczą dla historii, której centralnem, jeżeli nie jedynem, zagadnieniem będą *dzieje Polski* (p. uw. 50), historia zaś innych krajów *tylko o tyle*, o ile wpływała na bieg dziejów w Polsce. Z tak postawionego celu tego przedmiotu w szkole średniej, celu określić się mogącego jako *pogłębiona znajomość otoczenia*, wynikać będzie, o czem już wspominaliśmy wyżej, — opuszczenie w kursie historii dziejów starożytności i średniowiecza jako materji *obowiązkowej*; oznaczać to będzie olbrzymią ulgę dla pamięci bez żadnej szkody dla umysłu, zaoszczędzony bowiem na dziejach obcych czas z większą znacznie korzyścią obrócony będzie mógł być albo na wzmacnianie wiadomości z historii ojczystej (przez ćwiczenia pisemne na podstawie podręcznika), albo — na wyższych szczeblach — na samodzielne, z użyciem źródeł, wzgl. dzieł źródłowych, opracowywanie tematów, bądź przez ucznia obranych, bądź wskazanych przez nauczyciela: praca, tak względem praktycznej korzyści, jak i pod względem formalnym, jako nastroczająca znacznie więcej ćwiczenia dla myśli — bez porównania pożyteczniejsza od obkuwania historii obcej. Niesłuszny bowiem wydaje nam się pogląd, przypisujący nauce historii w szkole średniej wielką wartość kształcącą⁸³⁾ 2).

stycznej, lekceważyć zaczyna głoszony przez szkołę nakaz *rzetelności myśli*. Z tego właśnie względu nie będziemy mogli geografji uważać za materiał, na którymby umysł ucznia mógł się ćwiczyć „w rzetelnej i sprawnej pracy” według postulatów A. B. Dobrowolskiego, lecz za zwykłą pamięciową wiedzę, która musi być przyswojona najmniejszym kosztem energii umysłowej, i ku temu właśnie celowi zmierzać winna metodyka przedmiotu.

2. Porówn. tu pogląd P. Natorpa: „Wir stimmen der runden Erklärung Willmanns ganz zu: „Geschichte ist keine Schulwissenschaft“. Wohl aber liegt es in der Kompetenz der Schule, ein ernstes Verlangen nach geschichtlicher Einsicht zu wecken und eine geeignete Vorbereitung dazu zu bieten. Ich leugne, dass sie das gegenwärtig tue“. (Sozialpädagogik, s. 326).

Nie ma jej według nas ani pod względem formalnym, ani pod względem ściśle wychowawczym. Pod względem formalnym mało ćwiczy siły umysłu młodzieńczego, gdyż nie daje mu zadań *rozwiązalnych własnymi jego siłami*, ćwiczenia bowiem i tematy historyczne w szkole średniej odwołują się raczej do *pamięci* ucznia, niż do jego głębszej myśli, właściwe zaś zagadnienia historyczne, czy historyczno-socjologiczne, są dla niego *jeszcze niedostępne*, — pod względem zaś wychowawczym dzieje ludzkości mogą na młodzieńczą duszę działać raczej deprymująco, usposabiając do pesymizmu, niż pobudzająco i dynamogonicznie, rodząc konieczny w tym wieku optymizm. Z tych więc względów nauce historii przypisujemy znaczenie *czysto-praktycznej wiedzy podstawowej*, wyjaśniającej terażniejszość przez przeszłość i dającej zrozumienie dla jej (teraźniejszości) zagadnień i wskazań: zdrowa ekonomja umysłowa wymaga zaś, aby tę czysto-praktyczną materję ograniczyć do minimum. Oszczędzimy przez to na czasie (redukcja ilości godzin tygodniowo do dwóch) a zyskamy pod względem dydaktycznym, zwiększając i *koncentrując zainteresowania ucznia na rzeczach mu bliskich i łatwiej dostępnych jego myśli*, o co w pierwszym rzędzie chodzi. Przypominając, że ta redukcja materiału nie będzie właściwie zupełna, gdyż przegląd historii Rzymu i Grecji dany będzie przez nauczyciela języka klasycznego, nauczyciel zaś języka nowszego wyłoży uczniowi starszemu (w języku nowszym) historję (i geografję) kraju, którego języka się uczy, — zaznaczamy, iż zasada indywidualizacji będzie zachowaną przez danie uczniom, objawiającym szczególne zamięłowanie do historii, możliwości rozległego *samouctwa w dowolnym kierunku*, kierowanego, rozumie się, przez nauczyciela.

Rozkład przedmiotu przedstawiać się będzie zatem

w ogólnych zarysach, jak następuje. Szczeble I i II: geografia fizyczna części świata (najogólniej), Europy (ogólnie) i Polski (szczegółowo); szczeble III—VII: dzieje Polski w połączeniu z *geografią historyczną*; szebel VIII: nauka obywatelska; żądane będzie rysowanie z pamięci części świata na czarnym globusie, na czarnej tablicy zaś — Europy i Polski *w jej rozwoju historycznym*, *kanon* najważniejszych dat z dziejów Polski, polityczna i gospodarcza jej historia. Jako bezwarunkowo konieczne uzupełnienie nauki daną być musi wychowankowi znajomość *bezpośrednia i naoczna* (przez wycieczki piesze w ciągu wakacji) najważniejszych rzek i gór, morza i miast w Polsce, a to także względów dydaktycznych, jak i obywatelskich, patriotyzm bowiem jest w pierwszym rzędzie uczuciem i, jako taki, wymaga podwaliny pogładowej, pod tym zaś względem *emblem* (Biały Orzeł) Polski nie zastąpi *ziemi polskiej*.

5. Matematyka.

Przechodzimy do przedmiotu, którego uprawnienie w programie szkolnym nigdy nie było kwestjonowane, którego program jednakże i metodyka są obecnie ogniskiem żywej dyskusji. Nie mogąc materji tej rozpatrywać tu tak szczegółowo, jakby na to zasługiwała, ograniczymy się do kilku wytycznych z celem otrzymania tych charakterystyk programu, jakie wynikać muszą z zadania naszej szkoły — kształcenia osobowości twórczych.

1. Twórczość w czystej matematyce polega na swoistego rodzaju „zdolności symbolu“, kulminującej w silnem zainteresowaniu dla symbolu jako takiego, t. zn. możliwie pozbawionego wszelkiego realnego znaczenia, wyposażonego natomiast we własności arbitralnie dlań ustanowione, —

oraz dla związków pomiędzy symbolami, wynikającymi z tych arbitralnie dlań ustanowionych własności.

2. „Zdolność symbolu“ nie jest identyczna z ogólną *zdolnością dedukcji*, uprzytamniania sobie nowych, t. zn. *dotąd nieznanych* faktów (związków realnych), wynikających ze spólistnienia pewnego zespołu innych faktów, której warunkiem (udatnej dedukcji) jest w pierwszym rzędzie *żywa i pojemna wyobraźnia*, jednocześnie reprodukująca obszerne kompleksy mieszanej natury, t. j. złożone częścią z pierwiastków sensorycznych, częścią z pierwiastków abstrakcyjnych, jak np. związków przyczynowych. Ograniczenie zdolności dedukcji do symbolu *obdarzonego* arbitralnie pewnemi własnościami, ale zresztą pozbawionego — jak żądają tego analitycy czyści — wszelkiego realnego znaczenia, oznacza zatem *zwężenie* tej funkcji, pewne jej *zwyrodnienie*⁸⁴), połączone z wyspecjalizowaniem wyobraźni w kierunku faktów matematycznych, wyspecjalizowanie tak daleko idące, że często wyłącza wyobraźnię sensoryczno-przestrzenną i nawzajem, w następstwie czego żywa wyobraźnia stanowić może poważną przeszkodę w studjowaniu bardziej abstrakcyjnych partyj matematyki. Rozwinięta w stopniu nadmiernym zdolność ta (symbolu czystego) pociąga za sobą — właśnie z powodu owego antagonizmu do wyobraźni zmysłowo-przestrzennej — wyjałowienie umysłu dla innych zainteresowań i z tego powodu nie powinna

⁸⁴) „Dans l'enseignement scientifique le péril vient du mécanisme formel, des formules, du calcul, des règles appliquées par la mémoire, Si la géométrie développe l'intuition en même temps que le raisonnement, l'algèbre est une mécanique où l'élève se dispense de penser. L'enseignement littéraire est le plus efficace remède contre cette tendance. C'est un exercice perpétuel d'effort réel un exercice de *bon sens* et le bon sens c'est l'intelligence même“ (prof. Le Roy według cytowanego artykułu Wład. Folkierskiego).

być faworyzowana⁸⁵⁾ w szkole średniej, w okresie rozwoju umysłu, a to tem bardziej, że sprowadzając się w zasadzie do niezbyt trudnego algorytmu *podstawiania*, przedstawia, pod względem gimnastyki umysłu, jednostronne i ubogie w połączenia ćwiczenia: jednym ze środków zapobiegających temu zwyrodnieniu zdolności dedukcji w interesujący, ale zresztą jednostronny, algorytm, będzie staranie, aby każdy używany symbol i jego pochodne miały zawsze *realne* znaczenie.

3. Twórczość w zastosowaniu symbolu, wzgl. matematyki, do nauk przyrodniczych, technicznych i społecznych, ma jako podstawę, z jednej strony, wyobraźnię (w połączeniu ze zdolnością do indukcji i syntezy, bez czego wogółności nie może być twórczości w nauce), z drugiej — zdolność do *analizy i abstrakcji*, w połączeniu z minimalnem, chociażby, zainteresowaniem dla symbolu jako takiego, — i oznacza *ułatwienie* (czy umożliwienie, co jest kwestją sporną) dedukcji przez sprowadzenie jej do stosunkowo prostego algorytmu; stanowiąc *najważniejszą składową* t. zw. tresury umysłowej i najłatwiej dająca się porównać z wyszkoleniem fizycznym, *zdolność abstrakcji* może być na szczęście wyrobiona przez usilne ćwiczenie, rzeczą więc będzie szkoły średniej, dać to ćwiczenie umysłowi wycho-

⁸⁵⁾ Porówn. Vidari, l. c. „Le matematiche, a cominciare dall' aritmetica elementare e andanto fino all algebra, non devono essere insegnate al di là del risultato educativo a cui esse possono arrivare, di promuovere, cioè, nei varii modi corrispondenti ai diversi gradi dello sviluppo mentale dell' educando, l'esercizio dei poteri logici nella formazione dei concetti astratti, nella deduzione che da essa si fa di nuove proposizioni e nella risoluzione dei problemi. Il limite sarebbe oltrapassato, quando l'insegnamento matematico venisse proseguito e intensificato per raggiungere... abilità singolari di calcolo o larghezza di dottrina sottile e peregrina, oppure per soddisfare quella inquieta e, direi quasi, pruriginosa bramosia dell' astratto che è la china su cui conducono facilmente le matematiche pure“ (s. 221, podkreślenia nasze).

wanka, zadanie zaś to spełnia najwybitniej matematyka *od początku w duchu naukowym prowadzona*⁸⁶⁾.

4. W znacznej części nauk przyrodniczych oraz lwiej części nauk humanistycznych twórczość odbywa się zupełnie bez zdolności do matematyki.

Fakta powyższe, jakkolwiek zasadnicze, nie wystarczają jednak jeszcze do ustalenia programu matematyki w szkole średniej indywidualizującej, musimy jeszcze w tym celu przypomnieć sobie — wielokrotnie zresztą przez filozofów i pedagogów omawiane — walory matematyki. Wartości te ująć możemy w cztery rubryki.

1. Wartość filozoficzna. Ceniona wysoko przez Simmla⁸⁷⁾, polega ona na pewnem ustosunkowaniu się umysłu do Rzeczywistości, do *metafizycznego* otoczenia, wynikającego

⁸⁶⁾ Porówn. Findlay, *Principles of Teaching* (Macmillan and Co, London, 1923) s. 326: „...the branches of Knowledge differ greatly as to the facilities they afford for abstraction. In some, such as Mathematics or Natural Science, the pupil is encouraged at once to compare and express his conclusions in the shape of universal propositions, definitions, formulae etc. *Until these are achieved, the instruction cannot be regarded as scientifically successful*“ (podkreślenia nasze).

⁸⁷⁾ „Es ist eine der grössten Bereicherungen und Erhöhungen des Geistes, zu wissen, dass es nicht nur Wirklichkeit giebt, dass diese nicht der einzige Gegenstand der Wahrheit ist; dass reine Formen anzuerkennen sind, die nicht nur ihrer Reinheit wegen in der Wirklichkeit nicht anzutreffen sind, sondern die ihres ideellen Wesens wegen jenseits dieser stehen; dass es in der Natur keine grade Linie und keinen rechten Winkel giebt, ist sozusagen eine graduelle Differenz, die nur das Symbol des Wesensabstandes ist. Dieses ganze Reich von Wahrheiten, zu dem man nur durch einen Sprung vom Sinnlichen her, nicht in Kontinuität gelangen kann, ist einer der ungeheuersten Gewinne, es eröffnet den Blick für alles das, was nicht ist, sondern gilt. Darum ist die Reinheit des geometrischen und arithmetischen Bezirks, *seine prinzipielle und totale Abscheidung von allem Empirischen*, sein absolutes Für-sich-sein, *vor allen Dingen festzuhalten und beizubringen*, alle Hilfsbrücken von Empirischen her müssen so bald wie möglich abgebrochen werden. Natürlich darf die angewandte Mathematik... nicht vernachlässigt werden. Aber *wenn die wirkliche Bildung und geistige Bereicherung durch die Mathematik gewonnen werden soll, so muss ihr reiner Sinn aufs Schärfste im Bewusstsein gehalten werden*“ (l. c. s. 112).

z poznania zachodzącej w niej nowego rodzaju — poza przyczynową — konieczności, — *konieczności funkcyjnej*, rządzącej światem form *idealnych*. Występując najczystziej w geometrii, traktowanej od początku w duchu filozoficznym, pierwiastek ten nadaje tej gałęzi matematyki *najwyższą wartość wychowawczą*. Myślenie funkcyjne, stanowiące jeden z celów nauczania matematyki w szkole średniej, a będące wynikiem tej nawykowej postawy umysłu, należy już do następnej rubryki wartości wychowawczych.

2. Wartości formalne. Odróżnić tu możemy cztery, ściśle scharakteryzowane rodzaje: a) wspomniane już, dla przyrodniczego poglądu na świat pierwszorzędnej wagi przyzwyczajenie do myślenia funkcyjnego; b) kształcenie wyobraźni przestrzennej; c) kształcenie zdolności dedukcji i zmysłu logicznego wogóle; d) kształcenie zdolności abstrakcji. We wszystkich tych kierunkach najważniejsze znaczenie ma znowu geometria czysta (t. j. nie używająca symbolów, jako narzędzia wywodów), przyczem jednak, o ile chodzi o ostatnią zdolność — abstrakcji, warunkiem sine qua non, niejako drugim biegunem tej funkcji, bez którego wogóle nie może dojść do skutku, jest *symbol słowny i możliwe ściśle i precyzyjne jego użycie, czyli definicja*⁸⁸⁾.

3. Wartości rzeczowe (materiałne). Jako bezpośrednia wiedza o dwóch kategorjalnych własnościach „otoczenia metafizycznego“ (świata „zewnętrznego“), — ilości i wielkości, matematyka (arytmetyka i geometria) przedstawia

⁸⁸⁾ Porówn. Findlay, Principles..., s. 329: „Teaching suffers terribly if pupils are not trained to a consistent use of terms in all the sciences they study. In Grammar, in Algebra, in Geometry, half the battle is won when the pupil has clearly impressed on his mind *not only a clear conception, but a form of words embodying that conception in exact language*“ (podkreślenia nasze).

wartość materialną *pierwotną*, — jako narzędzie zaś do ścisłego badania przyrody, matematyka (analiza) ma olbrzymią wartość materialną *pochodną*.

Przystępując teraz do właściwie nas zajmującego pytania — o ukształtowaniu planu matematyki w szkole średniej i pamiętając, że „właściwym zadaniem szkoły średniej jest kształcenie pracowników umysłowych“ (Kerschensteiner), dojdziemy do przekonania, że bez względu na okoliczność, czy przyszedł ten pracownik ma zdolności do matematyki, czy nie, musi on, oprócz pewnego, do orjentowania się w świecie wystarczającego, minimum wiadomości materialnych z tego przedmiotu, zdobyć — celem wyćwiczenia wszystkich funkcji umysłowych — *wszystkie właściwe matematyce walory filozoficzne i formalne*.

W świetle tych postulatów uczynimy obowiązkową dla każdego ucznia: arytmetykę (szczególną i ogólną [algebrę]), czyniąc od początku *pierwiastek logiczny* (uzasadnienia, wywody, ścisłe definicje) *środkiem ciężkości naszych wywodów*, natomiast opuszczając, o ile możliwości, rozwinięcia mające czysto — algorytmiczne znaczenie (np. liczby zespolone); *geometrię* Euklidesa, płaską i przestrzenną (tę ostatnią wraz z geometrią wykreślną), braną powoli i z uwzględnieniem wieku wychowanka, lecz bez przerw i *systematycznie*⁸⁹⁾ od pierwszego szczebla przedmiotu. Do

⁸⁹⁾ Tutaj zaznaczyć należy, że wprowadzona do szkół średnich w Polsce za przykładem gimnazjów dawnej Austrii t. zw. propedeutika geometrii przynosi młodzieży szkół średnich, *przeznaczonej w przyszłości do pracy umysłowej*, olbrzymie szkody, niwecząc prawie całkowicie te wartości *formalne*, jakie zamierza dać następny naukowy wykład geometrii. Przyczyna tego jest następująca. Propedeutika geometrii miała na oku prawie wyłącznie *wiadomości materialne*, miała ona młodzieży, ograniczającej swoje wykształcenie do niższego gimnazjum, dać — przy pomocy innych, z tego punktu widzenia traktowanych przedmiotów nauki — pewne zaokrąglone wykształcenie, wystarczające dla „niższych“ zawodów. Skutkiem tego była albo wprost *nieścisłość* wywodów, szczególnie tam, gdzie

fundamentu tego, mającego pierwszorzędne wychowawcze znaczenie, dodać musimy, ze względu na jej zastosowania

przedmiot ten oddany był — tak, jak to dotychczas miewa miejsce w b. zaborze austriackim — w ręce niefachowców (np. filologów, w najlepszym razie przyrodników), albo, w każdym razie, zupełne *odsunięcie w cień pierwiastka logicznego* z predominacją pierwiastka materialnego, pamięciowego. Skutek jest ten, że młodzież spotykająca się z tym przedmiotem po raz drugi a będąca już w posiadaniu ogółu tych *wiadomości*, jakie są przedmiotem geometrii systematycznej w klasach wyższych, nie ma dla przedmiotu *tego zainteresowania*, jakie daje jego nowość, a jakiego wymaga wnikięcie w jego stronę logiczną. Jeżeli do tego dodamy, że umysł, nie trenowany przez trzy najlepsze lata, a raczej przyzwyczajony przez ten czas do *niedbalstwa* myślowego, wogóle nie znajduje w sobie ani fizjologicznych warunków do skupienia, potrzebnego do apercypowania jego pierwiastka formalnego, ani też dobrej woli do *powtarzania* z pewnemi warjantami („po co, na co, kiedy my to już wiemy“) często inną drogą, rzeczy już znanych, to zrozumiemy, że skutkiem tej powtórnej nauki jest tylko *zupełne zamieszanie, chaos w stronie formalnej, zupełna negacja i zanik pojęcia prius-posterius*, infantylizm władz logicznych, trwający już, z nielicznymi wyjątkami, przez cały czas dalszej nauki i odbijający się tak na innych partjach matematyki*), jak i wogóle na innych

*) Birkemayer W., *Über den Bildungswert der Mathematik* (Leipzig und Berlin, 1923), s. 110: „Auf verspäteten, vor allem häufig unterbrochenen oder *schlecht geleiteten Anfangsunterricht* hat man die mangelhaften Leistungen der Schüler oberer Klassen, ihre *völlige Interesselosigkeit* oder gar böswillige Abneigung gegen mathematische Studien oft zurückgeführt“ (podkreślenia nasze). Podobnie, według Herbarta, fakt, jakoby zdolność do matematyki była rzadsza niż do innych nauk, jest tylko pozorem wynikającym z zapóźnionych albo zaniedbanych początków (Birkenmayer, l. c.).

przedmiotach nauki. Przy tej sposobności należy podnieść, że i arytmetyka — nie powtarzana już później — jest w praktyce również traktowana tylko dla jej strony materialnej, z celowem prawie zaniedbywaniem jej strony logicznej, idącem aż do *zabrania definicji* i wszelkiej *abstrakcji* (porówn. z tem poglądy Findlay'a (uw. 86 i 88)): w szkole austriackiej było to wynikiem polityki szkolnej (ściśle określone przeznaczenie gimnazjum niższego), w szkole polskiej tradycja ta znalazła inne umotywowanie — przez psychologię niby dyktowany nakaz oszczędzania sił umysłu młodzieńczego. Ten nakaz oszczędzania na każdym kroku, potrzebnie czy niepotrzebnie, sił umysłowych młodzieży stał się, niestety, w Polsce ostatnim wyrazem „postępu“ w pedagogice, doprowadzając do tego, że szkoła średnia u nas obecnie omal nie jest tem, czem być nie powinna, a mianowicie — używając słów Simmla — „instytucją obliczoną na potrzeby najgłupszego“. Podobnież na wartość t. zw. propedeutyk zapatrywał się Stanisław Szczepanowski, oceniając je ujemnie:

w obowiązkowej dla wszystkich fizyce i kosmografii, — trygonometrię płaską i sferyczną. Otrzymamy w ten sposób sześć szczebli obowiązkowych, umieszczając w dwóch następnych *fakultatywnych*, geometrię syntetyczną i analityczną oraz wstęp do rachunku różniczkowego i całkowego (teorię różniczek i całki). Przedstawiając charakter raczej stosowany i użytkowy, partie te, naszym zdaniem, nie dają umysłowi *nowych* wartości *formalnych*, z tego powodu nie uważamy, by należało czynić je obowiązkowymi dla umysłów nie mających zdolności matematycznych, a ujawniających natomiast (kompensata!) skłonności w kierunku humanistycznym albo biologicznym⁹⁰). Uwzględniając nadto indywidualność uczniów i potrzeby samouctwa, nauczyciel od początku da uczniom do ręki dobry *podręcznik*⁹¹),

„...zdaje mi się, że powtarzanie prawie tego samego programu *raz sposobem elementarnym w niższych, a potem sposobem bardziej teoretycznym w wyższych klasach, jest z gruntu fałszywe*, jest jedną z przyczyn *małego rezultatu*, osiągniętego przez szkoły austriackie... Zdaje mi się..., że gdyby obmyśleć jeden *progresywny* program nauki, obejmujący cały przeciąg lat szkoły średniej, to byłoby *dobrodziejstwem* dla systemu szkolnictwa“ (l. c. s. 46, podkreślenia nasze). Jedynie uzasadnioną — naszym zdaniem — propedeutyką geometrii jest wykrawanie z tektury brył geometrycznych rozmaitej wielkości i kształtu: nauka ta z natury rzeczy spoczywać winna w ręku nauczyciela robót ręcznych.

⁹⁰) System Hubego pozwoli na rozstrzygnięcie pytania, czy rzeczywiście pomiędzy zdolnością do matematyki a zdolnościami do nauk przyrodniczych zachodzi korelacja postulowana przez matematyczno-przyrodniczą „podstawę wychowawczą“. Jak rzeczy dotąd stoją, to biologia przynajmniej w znacznej swojej części obchodzi się dotąd bez matematyki, jednakże, wobec wkroczenia już matematyki i do tej dziedziny (porówn. np. dzieło O. Fischera, *Theoretische Grundlagen für eine Mechanik der lebenden Körper* (Teubner)), korelacja ta, nb. kwestionowana przez W. Sterna (*Die Jugendkunde...* s. 37), byłaby bardzo pożądaną: przyszłość dopiero okaże, czy pomiędzy tą korelacją obiektywnych potrzeb wiedzy a korelacją psychologiczną istnieje związek.

⁹¹) Jedną z ostatnich „mód“ w naszym szkolnictwie jest zasadnicze pomijanie *podręcznika*, jako jednego ze środków nauki, i to idące czasem tak daleko, że nauczyciel, dajmy na to matematyki lub fizyki, wprowadzający pewien określony podręcznik do swojej klasy i trzymający się go ku wygodzie uczniów, (co jest zawsze połączone z pewnemi ofiarami

ustanawiając nadto dla uczniów mniej uzdolnionych pewne *minimum* wymagań (przez ograniczenie rozwinięć *praktycznych*, nigdy jednak z ujmą dla pierwiastka *logicznego*); żądając przeciwnie od uczniów szczególnie uzdolnionych

z poglądów naukowych nauczyciela) traci na opinii naukowej u kolegów wzgl. władz szkolnych, uchodząc za rutynistę starej daty. Słowo nauczyciela (spisywane przez uczniów) ma być alfą i omegą dla ucznia, przy czem jednak (w b. zaborze austriackim) uważanem jest za wielki grzech dydaktyczny nawet *dyktowanie definicji* w matematyce (porówn. z tem wyżej wymieniony pogląd pedagoga angielskiego Findlay'a (uw. 88). Jak w wyżej omawianej kwestji propedeutyki geometrii w niższem gimnazjum, tak i w tym wypadku, poszła Polska za wzorem austriacko-niemieckim, wrogim — ze względów politycznych — rozwojowi samodzielności u młodzieży. Jak ujemnie system ten jest oceniany zagranicą, świadczą np. słowa amerykańskiego pedagoga Thomasa (l. c. s. 7): „One great fact in our school system that furnishes bot the necessity for proficiency in studying and the opportunity for acquiring it is the American plan of *text-book instruction*. *This system itself*, rather than our method of teaching, has favored the development of such ability in independent study as to be found among those who have attended our public schools. *For the pupils essential problem is to find what he wants from the printed pages, just as he will often need to do in later life...* We used frequently to hear the oral instruction system of Germany praised in contrast with our own. But the result of having pupils receive unquestioningly the dictated opinions of a teacher, with no opportunity of taking an independent or critical attitude on their own part, *appeared during the World War in the tragedy of a great nation accepting without question any word, however wild or distorted, that fell from the lips of „authority“*. By contrast, the critical yet reasonable attitude of the American public not only gave evidence of the fundamental soundness of our system, but pointed the direction in which further process should lie” (podkreślenia nasze). Jak wysoko cenią Amerykanie umiejętność samodzielnego uczenia się z książek (samouctwa w szkole), świadczy cytowane dzieło, którego celem „has been first of all to discuss means of *helping pupils attain an intelligent mastery over the textbook...*” (l. c. s. 9, podkr. n.). Bez nauczania się *korzystania z książki* nie może być mowy o rozpowszechnieniu *samouctwa*, bez *samouctwa* zaś kraj nasz będzie zawsze zacofany w porównaniu z kulturalnemi i cywilizowanemi krajami Zachodu; chcąc tym krajom zatem dorównać, musimy między innymi środkami ku temu, od *najwcześniejszych* lat szkoły przyzwyczajać dziecko do książki, jako środka kształcenia się. Bardzo trafnie też mówi Gaudig w cytowanym już dziele (Die Schule im Dienst...): „In der Arbeitsschule wird vom ersten bis zum letzten Schultage dahin gewirkt, dass der Schüler *die Kunst lernt die Kulturkraft des Buches für seine Bildung zu entfalten und sich den Brunnen zu erschliessen, aus dem unsere Zeit doch überwiegend*

znacznie większych „dokonań” oraz wdrażając ich nadto do pracy samouckiej (w godzinach specjalnie celowi temu poświęconych), starać się w każdym razie będzie niezbyt korzystnej w tym wieku ewentualnej skłonności do *czystej*

ihr geistiges Leben gewinnt” (I s. 133, podkreślenia nasze). Nie przyjmując form tak dogmatycznych, jak u nas, wyrzucanie podręcznika poza nawias nauki szkolnej szerzy się i w innych krajach europejskich, wywołując już wszędzie uzasadnioną reakcję; i tak w doskonałym artykule p. t. Zmierzch książki (The Decline of the Book), G. F. Bridge (w The Journal of Education and School World, Nr. 617 [vol. 52]) pisze: „*Far too great reliance is placed on oral teaching. The children are in much too great a degree dependent on their teachers for instruction; they do not learn how to learn for themselves... The old method of teaching, which consisted in telling the boy to prepare so many pages of a book... was, no doubt, somewhat crude, but it had substantial merits. It placed the burdens of the work on the right shoulders — namely, those of the learner. It forced him to do something for himself. There was not of that excessive dependence on the teacher which is one of the great defects of our modern schools.*” Podobnie też we Włoszech, cytowany już G. Vidari, podnosząc znaczenie książki dla nauki szkolnej, potępia stanowczo rozpowszechniający się prąd wykluczania takowej: „*da tutto questo segue la grande importanza che ha nella scuola il libro. Esso infatti costituisce, se non l'unico, certo il fondamentale strumento su cui può erigersi l'opera dello maestro... Si è quindi da condannare in modo assoluto il vizio in valso nelle scuole, principalmente medie, di escludere il libro di testo o di procedere nelle lezioni senza nessun riguardo ad esso...*” (l. c. ss. 64, 71, podkreślenia nasze). Nie traktując rzeczy tak zasadniczo, ze stanowiska potrzeb samouctwa, ważność podręcznika (w matematyce) w trafnych słowach ujmuje W. Trybalski (Encyklop. Wychow., t. I s. 429, art. Arytmetyka): „Szczegółowych wskazówek, jak należy wyklądać kurs systematyczno-regulowy arytmetyki, podawać tu nie zamierzam... Czy to jednak wykład będzie się odbywał podług metody dedukcyjnej, czy indukcyjnej, w każdym razie zdaje się być rzeczą z wielu względów pożyteczną, a nawet niezbędną, dać w ręce uczniom odpowiedni podręcznik, z któregoby, przypominając sobie w domu wykład nauczyciela i ucząc się prawideł wyprowadzonych na lekcji., jednocześnie oswajali się ze ścisłym językiem książkowym i przyzwyczajali się do obchodzenia się i korzystania z podręczników naukowych, co... dla początkujących nie jest rzeczą zbyt łatwą, jakby się na pozór wydawać mogło, i wymaga pewnej i to dość długiej wprawy... Aby zaś podręcznik taki odpowiadał swojemu zadaniu, powinien się odznaczać treściwością, dokładnością i przejrzystością; w swej formie więc musi być przeważnie dogmatyczny, w składzie jak najbardziej systematyczny; a nadto o ile możliwości zbliżać się do wykładu nauczyciela, który nie zmieniając w niczem jego treści, ma ją tylko uwydatnić, uprzystępnąć i swem słowem ożywić...”

matematyki dać przeciwwagę⁹²⁾ przez nacisk na przyrodnicze i techniczne jej zastosowania.

Na przedmiot ten — na wszystkich szczeblach — przeznaczamy 4 lekcje tygodniowo, krótsze dla niższych szczebli, dłuższe dla wyższych (40—45—50 minut).

6. Fizyka.

W myśl projektowanej organizacji szkoły średniej każdy przedmiot winien zajmować w jednym czasie wszystkich wychowanków danego zakładu, przedmiot wymieniony jednak, wzięty w znaczeniu ściślejszem, nie powinien, zdaniem naszym, zajmować więcej jak trzy następujące po sobie lata (szczeble) i to w wieku, kiedy młodzież (męska) okazuje dla mechanizmów i przyrządów fizycznych i technicznych wogóle najżywsze zainteresowania (lata, 14—16). Wątkowanie tegoż przez dziesięć przeszło półroczy, jak to się dzieje w obecnym gimnazjum matematyczno-przyrodniczem, uważamy za bezcelowe, a nawet za szkodliwe z kilku względów. Przedewszystkiem połączone to jest — w myśl tradycji austriackiej — z dwukrotnem braniem przedmiotu (raz w klasach: drugiej, trzeciej, czwartej, drugi raz — piątej, szóstej, siódmej, a nawet ósmej), czego następstwem być musi (porówn. uwagę 89 o propedeutyce geometrii) *znaczne zmniejszenie teoretycznego zainteresowania* u uczniów, nie mających w tym kierunku szczególnych zamiłowań, — największa przeszkoda w wychowawczem działaniu przedmiotu, szczególnie wtedy, jeżeli za główny cel wychowania uważamy kształcenie twórczości,

⁹²⁾ Porówn. Vidari, l. c.: „...le matematiche... presentano molti e interessanti collegamenti con le scienze della natura... da un insegnamento condotto in tal modo quell' angustia mentale, che può sembrare l'effetto più pernicioso delle matematiche pure, viene efficacemente corretto...” (s. 286, podkr. nasze).

a przynajmniej produktywności. Dalszem następstwem tego niepotrzebnego powtarzania przedmiotu jest — połączona ze *szkodą* dla rozwoju (w tym bowiem najważniejszym okresie życia każda chwila nie użyta dobrze jest użyta szkodliwie) — *strata czasu*, która mogłaby być uniknięta, gdyby przedmiot odrazu (bez poprzedniej „propedeutyki“) podany został w odpowiedniej kondensacji, w wieku późniejszym, dojrzalszym, bardziej odpowiednim do „wyrobienia badawczego stosunku do zjawisk w jego postaci najbardziej czynnej — eksperymentalnej“ oraz „...przyswojenia systemu pojęć naukowych w dziedzinie zjawisk materialnych“⁹³). Zdaje się, że u podstawy tego rozdziału przedmiotu na dwa kursy, propedeutyczny i systematyczny, leżał cel dwojaki: jeden, praktyczny — dania młodzieży, opuszczającej szkołę po ukończeniu klasy IV, pewnego zasobu wiadomości materialnych (rzeczywiście niezbędnych, ale mogących doskonale w tym wypadku być przyswojonymi przez czytanie popularnych podręczników), drugi — dydaktyczny — osiągnięcie przez to powtarzanie „gruntownego poznania najważniejszych zjawisk i praw mechanicznych i fizycznych... — głównie na podstawie pracy w laboratorium“ (tamże). Niezależnie od okoliczności, że właśnie to powtarzanie nie sprzyja temu ostatniemu celowi, jesteśmy zdania, iż sam cel jest niewłaściwie obrany, dobry dla szkoły *zawodowej*, ale nie dla szkoły ogólnokształcącej, gdzie chodzi nie o ilość wiadomości, ale o ich walory kształcące⁹⁴), nie pomnażające się z ilością wiadomości.

⁹³) Porówn. program gimnazjum państw., wydział matematyczno-przyrodniczy, s. 77.

⁹⁴) Porówn. Snedden D., l. c.: „Broadly speaking, it is not the function of the high school to teach physics or chemistry, *but to train and instruct its pupils, among other things, through and by means of physics and chemistry towards useful ends*“ (s. 235, podkreślenia nasze).

gruntownych wiadomości potrzebuje *fachowiec* i otrzyma je albo w szkole zawodowej, albo w szkole wyższej, albo przez wytężone, w jednym kierunku skoncentrowane samouctwo (do którego szkoła średnia i w tym dziale nauki powinna wdrażać); natomiast uczeń szkoły średniej ogólnokształcącej, przed którym leżą rozmaite możliwości rozwoju, nie powinien być *obowiązany* do zagłębiania się w nauce *nie mającej większych wiadomości wychowawczych od innych nauk doświadczalnych*, które przecież również nie mogą być pominięte, a treścią swoją może więcej przemawiają do jego wyobraźni. Z tego powodu dla fizyki właściwej w szkole indywidualizującej zakresimy cel skromniejszy: zaznajomić z określoną dziedziną przyrody, dając tym sposobem pewną sumę wiadomości rzeczowych (wnikanie w szczegóły — *gruntowność* — pozostawi się nieobowiązkowej pracy prywatnej [samouckiej] ucznia), *w szczególności zaś* zaznajomić z *metodami pracy* w dziedzinie zjawisk fizycznych (*pomiary, dokładna intuicja miar i jednostek fizycznych*) oraz swoistym „smakiem“ tej pracy. Pamiętać przytem będziemy, że nie posiadanie gotowych wiadomości, których pewne *zasadnicze minimum* musi być bezwarunkowo egzekwowane, lecz wyćwiczenie specyficznej dla danego zakresu zjawisk *myśli* ucznia (zadania praktyczne przy egzaminach!) będzie sprawdzianem skuteczności pracy nauczyciela. Samo się rozumie, że warunkiem zasadniczym właściwego wychowawczego działania nauki fizyki, podobnie jak i innych nauk przyrodniczych, będzie osoba nauczyciela, który musi być nie tylko gorąco zainteresowany swoim przedmiotem, ale nadto pracować w nim czynnie jako badacz, chociażby w bardzo skromnym zakresie, do czego winna służyć pracownia szkolna⁹⁵).

⁹⁵) Porówn. G. Kerschensteiner, *Wesen und Wert...* s. 116: „Die erste Grundbedingung für die Auslösung des Erziehungswertes der Na-

Zajawszy więc w ten sposób — 2 lekcje 2-godzinne tygodniowo — fizyką właściwą *trzy* (czwarty, piąty i szósty) szczeble przedmiotu „fizyka“, rozłożonego na osiem obowiązkowych szczebli, trzy pierwsze szczeble wypełnimy w tym samym czasie *pracą ręczną*, — dwa ostatnie — geografją matematyczną, względnie *kosmografją*, obowiązującą wszystkich, lecz dopiero po ukończeniu (w zasadzie w tym samym czasie, co właściwą fizykę) obowiązkowych sześciu szczebli matematyki. Poświęcimy tym przedmiotom kilka słów.

Roboty ręczne w szkole średniej słusznie straciły obecnie w oczach pedagogów tę wartość, jaką przypisywano im w pierwszych latach szkoły polskiej, idąc w tym za poglądem Dewey'a, który pracę ręczną pragnąłby uczynić podwaliną nauczania. Przyczyną tego jest okoliczność, że przedmiot ten — dla braku urządzeń i odpowiednio wykwalifikowanych sił nauczycielskich — redukuje się prawie wszędzie do robót tekturowych (nawet papierowych⁹⁶) i, co najwięcej, drobnych, nic nieznaczących, przedmiotów z drzewa (w rodzaju nożyka do papieru i t. p.), a więc do zajęcia tak pod względem fizycznym, jak i umysłowym, *zbyt łatwego* dla wychowanków szkoły średniej, co mu też odebrało wszelką wartość wychowawczą. Tymczasem *odpowiednio postawiona* praca ręczna zachowuje całą swą wartość wychowawczą, ujmowalną w następujących kilku punktach:

turwisseschäften ist... ein für dieses Studium begabtes und interessiertes Schülermaterial. Die zweite Grundbedingung bilden die Lehrer. Der Geist des Forschers kann nur gelehrt werden durch Lehrer, die selbst von diesem Geiste des Forschens beherrscht werden“ (podkreślenia nasze).

⁹⁶) W jednym z państwowych seminarjów nauczycielskich, położonem w okolicy znanej ze swoich ludowych wyrobów z papieru, dorastający 14-, 15-, 16-letni chłopcy zajęci byli godzinami całemi naśladowaniem tych okazów zdobnictwa ludowego: nie zdajemy sobie dotąd sprawy, czy zajęcia te, odpowiadające wiekowi *dziecinnemu*, miały za zadanie kształcenie *inteligencji* mechanicznej tej młodzieży, czy usprawnienie ich do *uczenia* robót ręcznych w pierwszej klasie szkoły powszechnej.

1) „wspieranie rozwoju fizycznego, zwłaszcza sprawności rąk, dotyku i wzroku, oraz rozwoju umysłowego, przez wzbogacenie wyobrażeń zmysłowych i ćwiczenie uwagi”⁹⁷⁾;

2) dawanie narzędzia rozwoju i wypowiedzenia się dla osobnego rodzaju inteligencji, inteligencji *mechanicznej* (w odróżnieniu od inteligencji teoretycznej, dla której nie narzędzie mechaniczne, lecz symbol, słowo, jest właściwym środkiem wypowiedzania się);

3) pogładowe, na własnym doświadczeniu oparte zaznajomienie się z własnościami najważniejszych ciał stałych — drzewa, metali, szkła — oraz sposobami adoptowania tychże do celów życia codziennego, technicznych i naukowych (obrabiania ich).

Zastanawiając się nad powyższymi rubrykami, widzimy, że wymienione na trzecim miejscu skutki pracy ręcznej — *odpowiednio postawionej*, co jeszcze raz z naciskiem podnosimy — zupełnie uprawniają do uważania jej za *najważniejszą propedeutykę fizyki*, najlepiej usposabiającą do zajmowania się w następstwie tą ostatnią, najłatwiej przygotowującą umysł do jej zagadnień. Z drugiej znowu strony *w miarę ciężka*, pod względem fizycznym, praca ręczna stanowić będzie doskonałą równowagę dla intelektualistycznego kierunku szkoły średniej, nie mówiąc już o tem, że nauczanie się najważniejszych rzemiosł może mieć dość znaczną wartość samą w sobie, szczególnie dla tych wychowanków, którzy nie mając, wzgl. nie okazawszy, dostatecznego dla szkoły średniej ogólnokształcącej, stopnia teoretycznych⁹⁸⁾ zdolności, pójść zechcą po ukończeniu

⁹⁷⁾ Program gimn. państw., wydział matem. przyrodniczy s. 123.

⁹⁸⁾ Według Hartnacke'go (*Auslese der Tüchtigen* [Quelle u. Meyer, Leipzig, 1916]) *wyższe* uzdolnienie przejawia się wogóle w *teoretycznie spekulatywnych* zainteresowaniach; licząc się z tem, dydaktyka w szkołach ogólnokształcących może kierunkiem swoim zbliżać się do logicznej linii

trzech lat naszej szkoły do szkół zawodowych, odmiennymi metodami dydaktycznymi osiągających swoje szczegółowe cele.

Przeznaczając zatem dla robót ręcznych po 4 godziny tygodniowo (w dwóch lekcjach, podobnie jak dla fizyki właściwej), uczyć będziemy na pierwszym szczeblu obrabiania *drzewa* (stolarstwo, tokarstwo), na drugim obrabiania *metali* (ślusarstwo, tokarstwo i blacharstwo), na trzecim obrabiania *szkła* (w szczególności toczenia *soczewek*). Samo się rozumie, że zajęcia te wymagać będą osobnych, odpowiednio urządzonych warsztatów, dostępnych także dla uczniów starszych, pragnących (przez pracę w godzinach popołudniowych) zachować osiągniętą już wprawę w wymienionych rzemiosłach. Pamiętając jednak wciąż o swoim właściwym, intelektualnym celu, szkoła nasza nie dopuści w żadnym wypadku do przerostu zajęć ręcznych, zachowując im należne drugorzędne miejsce w dietetyce szkolnej⁹⁹).

Geografia matematyczna i kosmografia. Bez narażania się na sprzeciw specjalistów można śmiało powiedzieć, iż przedmioty te w szkole dotychczasowej były w zupełnem zaniedbaniu, czemu był winien brak czasu, brak specjalistów i brak potrzebnych urządzeń, z drugiej zaś

rozwojowej danej nauki, nie potrzebując — à tout prix — gonić za metodami obliczonemi na przemycenie zainteresowania teoretycznego ex re praktycznego, jak to czyni np. t. zw. metoda projektów („Projectmethod”): metody te, opierając się bardziej na psychologii dziecka, wzgl. młodzieży, niż na logice nauki, winny za to w całej pełni znaleźć zastosowanie w szkołach powszechnych oraz w średnich szkołach zawodowych.

⁹⁹) Porówn. Vidari l. c.: „...i vizi che si possono imputare a tale indirizzo (...che vuol fare del lavoro manuale la base dell' insegnamento...), sotto un punto di vista strettamente didattico... siano due: primo, esso restringe, alquanto arbitrariamente, il concetto di lavoro a quello di lavoro manuale; secondo esso non può evitare che le finalità empiriche utilitarie proposte nel lavoro manuale acquistino nella mente dello scolaro una posizione e un interesse predominante a scapito della progressiva cultura dello spirito...” (s. 60).

strony na powszechną chyba zgodę napotka twierdzenie o wysokiej — przy odpowiednim traktowaniu — ich wartości formalnej i filozoficznej. Opierając się bowiem na systematycznych i precyzyjnych, zawsze z tym samym wynikiem powtarzalnych i zawsze dostępnych, obserwacjach, kosmografia (astronomja opisowa i praktyczna w zakresie dostępnym młodzieży szkół średnich) przedstawia naukę indukcyjną kat' egzochen, podczas gdy znowu przedmiot obserwacji — niebo gwiazdziste — zapoznając umysł wychowanka niejako poglądowo z nieskończonością, pogłębia myśl jego przez ukazanie mu rzeczy ludzkich w nowej perspektywie, nasuwającej z konieczności refleksje aksjologiczne. Dla tej to filozoficznej wartości kosmografii utrzymujemy obowiązkowość tego przedmiotu dla *wszystkich* wychowanków, a więc i humanistów, podczas gdy wartość formalna tegoż wyjdzie na dobre w szczególności przyrodnikom, uczącym się na niej nietylko bystrości w postrzeganiu przemijających i przypadkowych zjawisk, ile systemu w prowadzeniu metodycznych obserwacji, w ścisłym ich notowaniu i uogólnianiu w jedno syntetyczne prawo. Rolę tę jednak spełnić może geografia matematyczna i kosmografia tylko odpowiednio postawiona, t. j. przy należytych *wymiarze czasu*, pozwalającym na *rzeczywiste* wykonywanie obserwacji, przy odpowiednich urządzeniach *umożliwiających* te obserwacje (małe obserwatorium szkolne, zresztą proste i stosunkowo tanie przyrządy), oraz przy nauczycielach w przedmiocie swoim rozmiłowanych i należycie wyćwiczonych. Pierwszemu warunkowi uczynimy zadość, przeznaczając na przedmiot ten, podobnie jak na wszystkich innych szczeblach fizyki, po dwie lekcje dwugodzinne tygodniowo, co w dwóch latach da dostateczną ilość czasu tak na wyćwiczenie w najważniejszych praktycznych zada-

niach, jak i na przyswojenie wiedzy, uzupełniającej i syntetyzującej, stosunkowo skąpe, obserwacje uczniów i budzące zrozumienie i odczucie dla zadań astronomii właściwej; z natury rzeczy wynikać będzie, że lekcje te nieraz odłożone będą być musiały na godziny wieczorne, co wymagać będzie pewnej ofiarności ze strony nauczyciela i możliwe będzie tylko przy pewnym zapale tak z jego strony, jak i uczniów: w braku tegoż i idącej za tem wytrwałości w żmudnych nieraz i uciążliwych pomiarach praktycznych, kosmografia w szkole średniej stanie się tylko, podobnie wielu innym doświadczalnym przedmiotom w naszej obecnej¹⁰⁰⁾ szkole, wiedzą „papierową” o żadnej prawie wartości kształcącej, wiedzą z naszego punktu widzenia bezcelową a nawet szkodliwą, gdyż pomnażającą wprawdzie encyklopedyczny balast umysłu, ale też o tyle zmniejszającą jego siły twórcze.

7. Biologia.

Przez nazwą tę rozumieć będziemy, nie ogólną, syntetyzującą, naukę o istocie żywej (w myśl zasad naszych unikać będziemy starannie dawania tak rozpowszechnionego teraz — już nawet w niższych klasach szkoły powszechnej — ogólnych poglądów, np. na stosunek istoty żywej do otoczenia i t. p.), lecz nauki szcze-

¹⁰⁰⁾ Mamy tu na myśli szkoły średnie, które straciły w czasie wojny swoje urządzenia naukowe, jak gabinety, wzgl. pracownie, fizyczne i chemiczne i t. p. Pomimo utraty tych urządzeń szkoły te, często o typie matematyczno-przyrodniczym, pracują na podstawie planów, przyjmujących pełnię pomocy naukowych jako swoje założenie: czy nie byłoby ze względów pedagogicznych właściwie liczyć się z temi anormalnemi stosunkami — które wobec ciężkiego położenia gospodarczego naszego Państwa, trwać mogą jeszcze kilkanaście lat — dostosowując program tych zakładów do faktycznych możliwości przy zachowaniu istotnego celu szkoły średniej — *tresury umysłu*?

głowe, służące jej za podstawę. W pierwszym rzędzie jednak stać tu będzie — bezwzględnie obowiązująca (egzamina *praktyczne*) — znajomość *flory i fauny* krajowej, jako część wiedzy o otoczeniu. Z natury przedmiotu i celu tegoż wynika, że chodzić tu będzie, jak w rozdziale II już zaznaczyliśmy, o wiedzę przeważnie pamięciową, *zracjonalizowaną tylko o tyle*, o ile to będzie potrzebne do różniczkowego percypowania materiału zmysłowego (poglądowego). Ze względu, że młodzież w wieku tu w rachubę wchodzącym (10—13 lat) objawia już z natury *popęd do kolekcjonowania*, okazując przytem nieraz zadziwiającą bystrość w postrzeganiu, niedostrzegalnych prawie dla dorosłych, szczegółów, nie będzie zbyt trudną rzeczą już na pierwszych dwóch szczeblach dać dostatecznie gruntowną znajomość fizjografii kraju ojczystego (incl. przyrodę martwą — p. niżej), wdrażając jednocześnie do „samouczkiego“ używania źródeł pomocniczych (kluczów, syllabusów i t. p.). Znajomość *fizjografii krajowej* uważamy za *szczególnie ważną* dla umysłu wychowanków szkoły średniej, gdyż, zmuszając do mimowolnych spostrzeżeń a umożliwiając systematyczne (obserwację), *daje wciąż* — pod ręką będący — *materiał dla myśli*, rozwinąć się mogącej — na odpowiednim podłożu i przy odpowiedniej *pomocy*¹⁰¹⁾ —

¹⁰¹⁾ Spotkaliśmy się z zarzutem, że zbyt wiele czasu poświęcamy w naszym programie na nauki przyrodnicze kosztem nauk humanistycznych (większą wartość wychowawczą rzekomo posiadających) i dano nam przy tej sposobności przykład uczonego humanisty (profesora uniwersytetu), który, doszedłszy w swoich latach szkolnych własną usilną pracą do wielkiego znawstwa flory krajowej, czasu na pracę tę wyłożonego poniekąd żałuje, uważając go — *wobec późniejszej zmiany zamiłowań i kierunku studiów* — w pewnym względzie za stracony dla swego rozwoju duchowego: przy naszym programie i organizacji nauki (v. „specjaliści“) takie straty czasu będą — tak brzmiał zarzut — zdarzać się częściej. Zarzut ten — z powodu jego wagi — winniśmy odeprzeć.

Odpowiedź nasza brzmi:

w myśl naukową; dokładna znajomość flory da nadto wielką sumę wrażeń *estetycznych*, budząc zmysł dla piękna przyrody.

a) w dotychczasowej szkole zapał dla jakiejś nauki — w powyższym wypadku botaniki — „aż zbyt często“ (mówiąc słowami A. B. Dobrowolskiego) „opiera się na nieporozumieniu pomiędzy daną nauką a uczniem, który nie ma nawet jakiego takiego wyobrażenia, jak *praca* w tej nauce wygląda, gdyż sam w czynnym stosunku do przedmiotu nie pozostaje“. Nie wiemy, czy w danym wypadku nie było właśnie owego nieporozumienia i sztucznej niejako skłonności, wywołanej np. albo celującym stopniem na początku nauki i ambicją ucznia utrzymania się i nadal na tym poziomie, albo sympatyczną osobą nauczyciela, albo właściwą owemu wiekowi chęcią do kolekcjonowania połączoną z zamiłowaniem do wycieczek, czy też, przeciwnie, przejawilo się tu „prawdziwe“ zamiłowanie do pracy naukowej w odnośnej dziedzinie, które zczasem zanikło dla braku zachęty, *kierownictwa i pomocy*? W każdym razie w szkole tu projektowanej nie byłoby miejsca ani okazji dla sztucznych zapałów, uczeń bowiem od pierwszych niemal kroków w danej dziedzinie zaznajamiany z właściwą jej metodą naukową — przez wskazywanie mu zadań rozwiązalnych jego siłami i umiejętne stopniowanie tychże — pozna swoje zdolności i wypróbuje swoje zamiłowania w danym kierunku i albo daną dziedzinę wiedzy — i myśli — na zawsze ukocha, albo w sam czas — *nie tracąc go* — zwróci się ku innej dziedzinie, bardziej odpowiadającej jego duchowi i dyspozycjom: w szkole projektowanej, jednym słowem, tak skrajne zmiany zamiłowań, jak botanika — humanistyka, zdarzać się nie będą, albo *o wiele* rzadziej;

b) u umysłów *ogólnie* bogato — jak w danym wypadku — uposażonych, przy *rozległych*, a mniej więcej w różnych kierunkach *równych*, uzdolnieniach, nie mogących być przecież — niestety! — *jednocześnie* rozwijaniem, o tem, które z nich w danej chwili osiągnie supremację, które *ostateczną* przewagę, w szkole obecnej rozstrzyga przeważnie *przypadek*: szkoła nowa rolę tego przypadku *zmniejszy ad minimum*;

c) zasadniczo wreszcie zaprzeczamy, aby nauki humanistyczne miały *większą wartość wychowawczą* od nauk przyrodniczych: z całego przedstawienia rzeczy wynika, iż dla nas pierwszym i głównym kryterjum walurowi pedagogicznego jakiejś nauki jest nie treść jej, lecz jej *zdolność organizowania osobowości*, skąd wynika, nie tylko *różna wartość każdej nauki dla każdego* (por. uw. 8), ale i *różna wartość różnych nauk w różnych okresach* wychowania *jednego i tego samego osobnika*, może się zatem zdarzyć, iż tę rolę *organizacyjną* u młodego chłopca spełniać będzie botanika wzgl. florystyka, później zaś, u tego samego chłopca, lecz już starszego — tak (z tego punktu widzenia — pozornie) odmienna historia. Jeżeli tak było — co należy przypuszczać — w przypadku omawianym, to o *stracie* czasu w każdym razie nie mogłoby tu być mowy, a odmienny pogląd miećby mógł tylko ten, kto by przyjmował inne probierze war-

Wypełniając więc poznawaniem flory i fauny krajowej dwa pierwsze szczeble, trzy następne przeznaczamy dla botaniki systematycznej, szósty i siódmy dla zoologii systematycznej (w porządku wstępującym), ósmy — dla psychologii¹⁰²⁾. Ze względu na *równą*, jak podnosiliśmy już, wartość *formalną* botaniki i zoologii, a różną ich wartość afektywną, *indywidualizację* umożliwi zupełna, do woli ucznia pozostawiona swoboda w kompensowaniu nauki w obrębie szczebli III—VI, skutkiem czego uczeń, mający np. wielkie zamiłowanie do botaniki, może *całe cztery* lata — przez dowolne, nawet czterokrotne, powtarzanie szczebla — studjować wyłącznie ten przedmiot i to nawet jeden tylko dział jego (np. bakterjologję, stając się prawdziwym specjalistą w tej gałęzi wiedzy), byleby z dobrym skutkiem i przy *wytężonej* pracy (inaczejby swoboda ta w wyborze pracy sprzyjała lenistwu), co wymagać będzie znacznego nakładu czasu i pracy ze strony nauczycieli, zmuszonych do obmyślania wciąż nowych *zadań* dla tego upartego w swoich zamiłowaniach „specjalisty“. Nie objawiający spe-

tości wychowawczej danej nauki, w szczególności zaś za takie, obecnie już *przestarzałe* („Als ob es jemals unmittelbar Aufgabe und Wirkung des Unterrichts sein könnte „Gesinnung“ hervorzubringen statt Begriff und Erkenntnis“ (p. Natorp l. c. s. 302)) kryterjum — zdolność jej aktualnego poruszania, względnie wzbudzania „szlachetnych“ uczuć w wychowanku. Naszem zdaniem emocje, względnie uczucia, nie mające głębszych korzeni w *strukturze* duchowej danego osobnika i narzucane niejako z zewnątrz, mają wartość dla danego osobnika nie większą od złożonych szyszek na choince świątecznej: jak te ostatnie nie wpłyną na zmianę typu sosny, tak i pierwsze nie będą miały rzeczywistego wpływu na rozwój duchowy wychowanka.

¹⁰²⁾ Umieszczenie psychologii w rzędzie przedmiotów biologicznych wynika z kierunku, jaki nauka ta winna mieć w szkole średniej: rozszerzony danemi z psychologii *porównawczej*, przedmiot ten obudzić winien zainteresowanie dla zagadnień związanych ze świadomością, unikając natomiast starannie wszelkiego dogmatyzowania, w szczególności na temat *woli*, która — u młodzieży — łatwo ulec może osłabieniu w razie nieostrożnego manipulowania zasadą determinizmu.

cyjnych zamiłowań uczeń, kończyć będzie szczeble w określonym porządku, przyczem, rozumie się, niedostateczny wynik pracy rocznej unieważniać ją będzie, zmuszając do powtarzania szczebla. Ze względów praktycznych szczeble VII (anatomja i fizjologia ssaków, w szczególności człowieka wraz z zasadniczymi wiadomościami z antropologii [nauka o pomiarach], oraz VIII psychologja) nie będą mogły być skompensowane, ze względu zaś na ekonomję sił umysłowych wszelkie „papierowe“ wiadomości z *flory i fauny obcej* będą opuszczone i nieobowiązkowe, chyba że uznane będą za posiadające wartość naukowo-metodyczną, a przyswojenie ich oparte będzie na materiale pogładowym, w braku którego *bezwarunkowo wypadną z programu*. Wogóle na szczeblach wyższych nauka oparta będzie na samodzielnem opracowywaniu materiału (zadań) przy pomocy podręczników, nauczyciela zaś zadaniem będzie tylko kierownictwo, pomoc i sprawdzanie — *ściśle* — wyników pracy ucznia, wzgl. nabytych wiadomości. Na przedmiot ten przeznaczamy tygodniowo po 2 lekcje dwugodzinne, które nauczyciel — podobnie jak i w innych przedmiotach przyrodniczych — zużyje *według swojego uznania* (wykład, pouczenia, wskazówki do pracy samouckiej, ćwiczenia indywidualne praktyczne, zadania pisemne, testy zdolnościowe, wycieczki i t. p.).

8. Przyroda martwa.

Podobnie jak na inne nauki doświadczalne, przeznaczamy na przedmiot ten 2 lekcje dwugodzinne, krótsze, rozumie się, ze względu na młodszy wiek uczniów, na niższych szczeblach, najdłuższe na wyższych (40—45—50 minut), przyczem rozdział przedmiotu na szczeble przedstawiamy sobie, jak następuje:

I i II szczebel — zbieranie i oznaczanie — najprostszymi metodami, według cech powierzchownych — najważniejszych minerałów krajowych, co stanowić będzie, wraz z prymicjami geologii opisowej, część *wiedzy o otoczeniu*;

III i IV — mineralogja właściwa;

V — chemja ogólna i nieorganiczna (systematyzacja wiadomości uzyskanych pobocznie przy nauce mineralogji);

VI — geologia opisowa Polski;

VII i VIII — chemja organiczna (fakultatywnie).

W programie tym największą metodyczną trudność przedstawiać będą dwa pierwsze szczeble, które w logicznym porządku rzeczy poprzedzone być powinny przez chemję nieorganiczną, jako dostarczającą głównych sposobów do różniczkowania minerałów, ze względu jednak, że w porządku psychologicznym budzi zaciekawienie nasamprzód kamień ze swojemi zewnętrznymi cechami, przyczem młodociani zbieracze okazują nieraz — jak już wyżej wspominaliśmy — zadziwiającą spostrzegawczość, później zaś dopiero — już u cokolwiek starszej młodzieży (13—16 lat), zakładającej sobie nieraz laboratorium domowe — powstaje zainteresowanie dla zjawisk chemicznych jako takich, sądzimy, iż brak uprzedniej chemji nie będzie stanowił poważnej przeszkody dla doświadczonego nauczyciela, który (używając tu słów A. Mahrburga, wypowiedzianych przy innej sposobności) stosować tu będzie „tryb postępowania, który politycy nazywają oportunizmem, t. zn. posuwać się będzie od przypadku do przypadku i, stosownie do następujących się trudności i ujawniających się braków tej lub innej natury, usuwać je narazie przygodnie“, przyczem uzyskiwane w ten sposób wiadomości służyć będą za podwalinę dla przyszłej systematycznej nauki; nie będzie tu również stanowić zbyt wielkiej trudności nomenkla-

tura mineralogiczna, gdyż, przedewszystkiem, nie jest ona zasadniczo trudniejsza od słownictwa życia codziennego, nabywanego w drodze naturalnej przez dziecko, powtórę zaś samo przyswajanie pamięciowe obco brzmiącej terminologii będzie dowodem i *ćwiczeniem* inteligencji ogólnej, która musi być jednym z głównych warunków kwalifikacji do szkoły średniej ogólno-kształcącej. Odnośnie do projektowanej fakultatywności dwóch najwyższych szczebli, to opieramy ją na tem, że objęta niemi chemja organiczna *pod względem formalnym* nie daje już umysłowi nic zasadniczo nowego, przedstawiając tylko specjalną gałąź chemji ogólnej, pierwszorzędnej wagi dla przyszłych przyrodników, ale stanowiących ciężki balast dla humanistów, pragnących ostatnie swoje lata w szkole średniej wyzyskać dla szczególnych potrzeb swojego umysłu.

9. Rysunek.

Uzasadniać obowiązkowość rysunków wolnорęcznych w szkole średniej, zwłaszcza indywidualizującej, jest prawie zbyteczną rzeczą¹⁰³⁾, zastosowanie zaś systemu Hu-

¹⁰³⁾ „Organizowanie“ osobowości niejako „od dołu“, od strony *psychofizjologicznej*, podobnie wielu sportom zręcznościowym, lecz nierównie silniej i pełniej, jak świadczyłaby intensywność wzruszeń związanych z twórczością rysunkową (malarską). Tylko niedocenianiem tej funkcji oraz różnicy pomiędzy czynnikiem kształcącym aktywność ucznia, a czynnikiem całkiem heterologicznym, gruntującym swoje znaczenie prawie wyłącznie na jego receptywności, tłumaczyć można propozycję B. Sucho-dolskiego (l. c. s. 62) „aby ...lekcje rysunków przestały wysuwać na plan pierwszy nauczanie rysowania — a stały się przedewszystkiem historją sztuki, prowadzoną systematycznie...“, przyczem „Nie tyle o historję sztuki chodzi i o jej teorję, ile o wyrobienie smaku estetycznego i umiłowanie piękna“ (S. 61): „personologiczny“ punkt widzenia nie pozostawia w tym wypadku żadnej wątpliwości, który z powyższych czynników uważać należy za ważniejszy (o ilebyśmy mieli pomiędzy niemi wybierać).

bego do nauki tego przedmiotu uzna zapewne każdy nauczyciel rysunków za wskazane ze względów praktycznych, homogenizując bowiem grupę-szczebel uczniów, ułatwia w wysokim stopniu prowadzenie nauki. Tak, jak w innych przedmiotach, tak i tu, wszystkich uczniów podzielimy na pewną ilość, dajmy na to — ośm, szczebli (grup), jednocześnie pracujących, przyczem jednak, ze względu na znaczne różnice we wrodzonych uzdolnieniach, uczeń kończący szkołę wykazać się będzie musiał nie — jak w innych przedmiotach — skończeniem określonej ilości szczebli, lecz skończeniem określonej ilości *lat pracy* w tym przedmiocie, chociażby, wobec zupełnego, co się zdarza, braku zdolności, wszystkie te lata, powiedzmy narazie — sześć, spędzić miał na pierwszym szczebli. Zgadając się zresztą w zupełności na określone przez obecnie obowiązujący program gimnazjum państwowego, *cele* nauczania tego przedmiotu w szkole średniej, sądzimy, iż w wykonaniu tych celów i w szczególnem uwzględnieniu celu szkoły średniej — kształcenia pracowników *umysłowych*, dla których łatwe władanie rysunkiem jest często warunkiem powodzenia ich pracy (zoologowie, botanicy) — należy przecież główny nacisk położyć na rysunek *z modelu i natury, szkicowy i dokładny*, opuszczając natomiast zupełnie, jako w szkole tej bezcelowe, ćwiczenia dekoracyjne. Również *zasadniczo* unikać należy, mającego zresztą charakter rozrywki, nie poważnej pracy, której w naszej szkole żądamy, rysowania *z wyobraźni*, rysunki takie bowiem, *nie mogąc być skontrolowane przez rzeczywistość*, zawierają liczne błędy, będące wyrazem dysharmonji pomiędzy *zamiarem a wykonaniem*, idącym pó linii najmniejszego oporu, niezgodności, której przecież ani wykryć, ani wytknąć nie można, czego niechybnym skutkiem —

przy częstem powtarzaniu tej zabawy — jest nadwężenie tego jednoznacznego, na ćwiczeniu i przyzwyczajeniu polegającego, związku pomiędzy okiem a ręką, jaki jest celem nauki rysunków¹⁰⁴). Natomiast największą wagę przywiązywać należy do rysunku z *pamięci* z następem *poprawianiem* rysunku według *rzeczywistości*, ćwiczenie takie bowiem znakomicie przyczynia się do kształcenia *wyobraźni przestrzennej*, tak niezmiernie ważnej w pewnych dziedzinach twórczości umysłowej. Nie wchodząc w bliższe szczegóły programu, którego opracowanie wymagałoby właściwie współdziałania artystów, psychologów i pedagogów, zaznaczymy tylko, iż pierwsze dwa szczeble przeznaczylibyśmy głównie na rysunek brył o powierzchniach płaskich, — dwa drugie na bryły o powierzchniach krzywych, w dalszym zaś ciągu dopiero przeszlibyśmy do bardziej skomplikowanych i trudniejszych, kończąc, jak zawsze, na postaci ludzkiej. Na przedmiot ten wyznaczamy w naszym planie po 2 godziny (zrządu) tygodniowo.

¹⁰⁴) Ze względu na wprowadzaną tu i ówdzie w nauce literatury modę ilustrowania treści utworów, w szczególności poetyckich (n. p. „Pana Tadeusza”), własnymi rysunkami uczniów, którzy, otrzymując takie wezwanie ze strony nauczyciela, wywiązują się nadto z zadania kolegialnie, co odbiera tej pracy nawet wartość diagnostyczną *testu na wyobraźnię*, warto poznać, co o tem sądzi cytowany już pedagog niemiecki, H. Gaudig: „Ein schwerer Schaden vollends sind die „Illustrationen“ zu Dichtungen..., die angeschaut die Stimmung verderben müssen, da es der Phantasie ja gar nicht einfällt, diese Produkte unreifer Technik in schöne Bilder zurückzuverwandeln“ (Die Schule im Dienste..., t. I, s. 126, podkreślenia nasze). Podobnie ujemnie ocenia Gaudig rozpowszechnione szczególnie w szkole elementarnej („powszechnej”), ale jak wynika z programu gimnazjum, wprowadzone również (u nas) do szkół średnich, omówione przez nas rysowanie z wyobraźni (fantazji): „Gibt man den sogenannten Kinderzeichnungen Raum in der Schule, diesen höchstfehlerhaften... Gebilden, so schädigt man m. E. nicht nur den Gesunden Aufbau der Darstellungstechnik, sondern auch die gesunde Entwicklung des Raums- und Formsinnes“ (l. c. s. 125). Dla zabawki tej jest miejsce w niższych klasach szkoły powszechnej, szczególnie na wsi, gdzie rzeczywiście pełnić może rolę *pracy umysłowej i podniety dla wyobraźni*.

10. Logika.

Oddzielona od psychologii, jako nauki przyrodniczej, otwiera logika w swojej nowej postaci — logiki symbolicznej („algorytmu logicznego“ albo „logistyki“ francuskich autorów) — dalekie i ponętne perspektywy rozwojowe, dostarczając nowego zupełnie środka badania ważności sądów i filjacji pojęć oraz ich zastosowalności w poszczególnych wypadkach, wzgl. uprawnienia; tak ze względu na te perspektywy, dające silną podniechęć umysłom o zakroju filozoficznym, jak i na *formalną* wartość odnośnej techniki badawczej, nawet w swoich skromnych prymiciach, dostępnych umysłowi młodzieńczemu, zasługuje ta nowa nauka na poczesne miejsce w programie szkoły średniej ogólno-kształcącej — *obok i w rozwinięciu* „starej“ logiki, rozważającej teoretyczne podstawy metody dedukcyjnej — której zastosowanie przedstawia właśnie logistyka, formułująca jej (logistyki) założenia i określającej stopień i zakres ważności tych ostatnich. Z natury przedmiotu wynika, że przedmiot ten studjowany być może tylko przez starszą młodzież, nie mogąc zaś, ze względu na ekonomję czasu i trudność swoją być brany dłużej niż jeden rok, wykładany będzie w jednej tylko grupie (klasie) dla wszystkich wychowanków, kończących zakład w danym roku, a więc — normalnie — dla ósmego „rocznika“. Ponieważ poprzednie przedmioty dały już 30 godzin tygodniowo, wypełniając już tem samem wszystkie dni tygodnia (po pięć godzin) zmuszeni będziemy w nowej szkole przedmiotowi temu wyznaczyć — 2 — godziny po południu, ewentualnie dodać dwa razy w tygodniu na cel ten po jednej (szóstej) godzinie. Sprzyjająca w powstawaniu osobowości indywidualizacja będzie zachowaną przez dozwole nie bra-

nia przedmiotu tego już wcześniej, poczynawszy od szóstego roku nauki, oraz przez dowolne powtarzanie tegoż w wypadkach szczególnego dlań zainteresowania. Jak w innych przedmiotach, tak i tu, dana będzie wychowankom możliwość samouctwa.

11. Ćwiczenia fizyczne.

Zaznaczyliśmy już wyżej, że wchodząca w zakres „fizyki“ praca ręczna (w wymiarze 4 godzin tygodniowo) będzie miała również znaczenie ćwiczenia fizycznego. Z tego względu nawet uwolnilibyśmy od obowiązkowych ćwiczeń fizycznych wychowanków uczących się robót ręcznych, a podobnie i tych uczniów, którzy z powodu dalekiego mieszkania mają codzienne i przymusowe ćwiczenie ruchowe. Dla reszty wskazane będą ćwiczenia, względnie gry ruchowe, rozwijające harmonijnie cały ustrój, oraz wyrabiające odwagę fizyczną, zasadniczo natomiast unikać będziemy, jak podnieśliśmy już w rozdziale II, wszelkich gier, dających sposobność do popisów *rekordowych i zmniejszających niechybnie*, skutkiem tego, zainteresowania umysłowe, będące pierwszym warunkiem należytego rozwoju umysłowego. Tak w tem, jak i w wielu innych rzeczach, szkoła polska popadła w przesadę, zapominając prawie, że nie mięśnie wychowanka, lecz jego umysł jest jej głównym i pierwszym celem, wszystko inne zaś tylko środkiem do tego głównego celu. Samo się rozumie, że ćwiczenia fizyczne nie będą objęte systemem Hubego, jako bezcelowym w tym wypadku, — uprawiane będą w grupach złożonych z wychowanków *jednego wieku* („rocznika“), występujący bowiem w tym wypadku moment porównawczy dawać będzie należyty wgląd w ewentualne

braki w rozwoju fizycznym pupilów i pozwoli, przez zastosowanie ćwiczeń *indywidualnych*, zapobiec dalszemu akcentowaniu się tychże, albo i zupełnie je usunąć.

Tak z powodu zupełnego wyczerpania godzin przedpołudniowych przez zajęcia umysłowe, jak i z powodu odmienności, pracy umysłowej nie sprzyjającego, nastroju wywoływanego przez ćwiczenia ruchowe, godziny — 2 — tymże poświęcone wzięte będą z popołudnia.

12. Muzyka i śpiew.

Nauka tych przedmiotów, względnie obowiązkowych, t. zn. tylko dla obdarzonych odpowiednimi zdolnościami, odbywać się będzie również w godzinach popołudniowych, przyczem i tu, zgodnie z celami naszej szkoły, element teoretyczny dozna szczególnej opieki. Rozkład uczniów na grupy pozostawiony będzie nauczycielom przedmiotu (2 godziny tygodniowo).

Wyczerpawszy ¹⁰⁵⁾ w tych dwunastu przedmiotach materiały naszego programu (porówn. tabl. I), poświęcimy

¹⁰⁵⁾ Dla użytku czytelników przywiązanych do tradycji religijnych musimy wytłumaczyć, dlaczego w programie opuściliśmy *religię*: uczyniliśmy to w interesie samejże religijności, która cierpi na tem, jeżeli przedmiot taki, jak religja, której istotę stanowi pewien zespół wierzeń mistycznych, udzielanych przez inicjację i wpływających dzięki temu swojemu odrębnemu, przez inne wierzenia i wiadomości nietykanemu, stanowi, na całe życie afektywne i pragmatyczne jednostki, — zostaje przedmiotem nauki *szkolnej* z jej natury rzeczy intelektualistycznym kierunkiem, z jej technicznymi właściwościami, klasyfikacjami i egzaminami, w grupie, której harmonja duchowa bywa z konieczności zakłócona przez jednostki o usposobieniu bądź indyferentystycznym, bądź racjonalistycznym i jako takim, religji wprost wrogiem. Jeżeli religja ma spełniać dalej swoją rolę *źródła energii duchowej i drogowskazu* w życiu dla jednostek jej potrzebujących, to musi koniecznie być szerzoną w odpowiednich warunkach, z których pierwszym jest odpowiedni *nastrój*, tego zaś szkoła dać nie może. Naszem zdaniem, nauka religji odbywać się winna w samejże świątyni, w małych kompletach, dla dzieci rodziców wierzących i pragną-

jeszcze kilka wierszy egzaminom rocznym i końcowym, streszczając to, cośmy w tej materji tu i ówdzie powiedzieli. Egzamina roczne oddzielać będą poszczególne szczeble przedmiotu, mając na celu:

a) stwierdzenie, że materiał naukowy dla szczebla tego przepisany został przez ucznia w głównych swoich zarysach przerobiony, t. j. przemyślany i zrozumiany — o ile chodzi o *naukę* w ścisłym tego słowa znaczeniu — oraz pamięciowo (w szerszym znaczeniu, t. j. rozumiejąc tu także pamięć kinestetyczną: rzemiosła, sztuki, ćwiczenia fizyczne) przyswojony, skutkiem czego powtarzanie tegoż — chociaż zawsze dozwolone — nie jest potrzebne; w razie wiadomości przewyższających żądane *minimum*, stwierdzany będzie i notowany zakres nadmiaru;

b) stwierdzenie, że praca w ubiegłym roku była *gorliwa i skuteczna* (przy materji dobrowolnie obieranej, np. przy wspomnianem przy biologji specjalizowaniu się w jakimś dziale botaniki, czy zoologji);

c) oprócz tych szczegółowych celów rzeczowych, egzamina — zastosowane w tem do *wieku* uczniów — będą miały także zadanie czysto psychotechniczne — poddawania wychowanków w regularnych (a więc rocznych) odstępach czasu zwiększonym, pod względem natężenia wysiłków, wymaganiom, a to w celu wyrobienia w nich *wytrzymałości* na zmęczenia duchowe i umysłowe. Ostatni ten cel *bezw warunkowo* usuwa możliwość zdawania egzaminów *po wakacjach* — przeznaczonych na zupełny wypoczynek

ych dla swoich dzieci tej partycypacji w świetle wewnętrznem, jaką dać może słowo natchnionego, a wysoko pod względem etycznym stojącego, kapłana: jedna, w odpowiedniej chwili psychologicznej wypowiedziana, allokucja więcej znacznie zdziałać może niż całe lata nauki historii biblijnej, liturgiki i dogmatyki; religja jest uczuciem i tylko przez uczucie wznieconą być może.

umysłu, — tem mniej w tym wypadku celowego, że powtarzanie szczebla nie będzie połączone z żadną daremną stratą. Koniec roku oznaczać będzie także dla opiekunów (wychowawców-psychologów) poszczególnych roczników wzmoczoną pracę pod postacią egzaminów (wogóle badań szczegółowych) psychologicznych, zmierzających do zbadania postępów pupilów pod względem ogólnej inteligencji, charakteru oraz wyrabiania się osobowości, co będzie miało znaczenie nie tylko teoretyczne, lecz wysoce praktyczne, jako służące do określenia bliższego i dalszego kierunku pracy tak wychowanka samego, jak i szkoły nad nim.

Egzamina końcowe („dojrzałości“) omówione już były bliżej w rozdziale III, tu dodać tylko wypada, że — odbywając się z reguły po ośmiu latach nauki — będą mogły być przyśpieszone w wypadkach *szczególnie* uzdolnionych uczniów, którzy z tego powodu otrzymywaćby mogli pozwolenie robienia *dwóch* szczebli w jednym roku; pozwolenie takie będzie mogło być nawet powtórzone, skutkiem czego w *wyjątkowych* razach (*zupełna* samoistość pracy ucznia będzie w każdym wypadku być musiała *niewątpliwie* stwierdzoną) uczeń będzie mógł być dopuszczony do egzaminu końcowego już po *sześciu* latach nauki ¹⁰⁶⁾. Samo się rozumie, że uczeń taki znakomicie, ale zwykle także trochę *jednostronnie* (Thorndike) uzdolniony, przedstawiać może braki w innych przedmiotach, zdoławszy np. ukończyć tylko trzy szczeble z języka starożytnego; o przypuszczeniu do egzaminu dojrzałości rozstrzygać tu będzie zatem ostatecznie stopień jego ogólnej inteligencji, osobno w tym celu badanej. W każdym razie u tych „wyjątkowo

¹⁰⁶⁾ Według Petzoldta (l. c. s. 42) uczniowie tacy mogliby kończyć kurs gimnazjalny w *czterech* latach: nie wydaje się nam to prawdopodobnem ze względów podanych w rozdziale III.

uzdolnionych“ braki w języku ojczystym (w danym wypadku — polskim), wiadomościach podstawowych oraz języku nowszym nie będą bezwarunkowo dopuszczone, czego następstwem byłoby zapewne nieczęste zgłaszanie się takich, przedwcześnie dojrzałych, kandydatów. Zwykłymi kandydatami będą natomiast „specjaliści“, którzy w ciągu swojej ośmioletniej nauki korzystali z fakultatywności pewnych szczebli oraz zasady kompensaty; tych w dziedzinie „selekcjonowanej“ egzaminować się będzie „fachowo“, t. j. z pełnem uwzględnieniem ilości wiadomości, — w przedmiotach zaś nieselekcjonowanych (wszystkie inne z wyjątkiem „wiadomości podstawowych“, do których zaliczany będzie również język nowożytny), które już od początku wystąpienia „płaskorzeźby zdolności“ traktowane były jako „trening“ umysłowy, zapobiegający przedwczesnemu zasklepieniu się umysłu ucznia w pewnym ograniczonym zespole funkcji umysłowych, z zaniedbaniem innych, — tylko z pewnego *minimum* wiadomości, pozwalającego na wykazanie, że uczeń wykorzystał ich wartość kształcącą, przyswoiwszy swojemu umysłowi tkwiące w danej materji pierwiastki logiczne, względnie specyficzne dla niej metody myślenia; „wiadomości podstawowe“ (wszystkie punkty [p. rozdz. II] wiedzy o otoczeniu, oraz język nowożytny), w szczególności zaś zupełne opanowanie języka polskiego (ojczystego¹⁰⁷) będą od wszystkich absolwentów w jednakim

¹⁰⁷) Nie chcemy tu poruszać polityki i dlatego nie zastanawiamy się bliżej nad tem, jakby należało ukształtować, względnie ustosunkować, naukę języków nowożytnych w szkołach innojęzycznych (russkich, białoruskich, rosyjskich, litewskich, niemieckich) w obrębie państwa polskiego, sądzimy jednak, iż w szkołach o języku wykładowym *słowiańskim* (albo *litewskim*), wyższe cztery szczeble „języka ojczystego“, powinny być zastąpione przez język *polSKI*, a jako język *nowożytny* występować którykolwiek z głównych języków Zachodu, w szkołach zaś o języku wykładowym *niemieckim* — jako język *nowożytny*, przez osiem lat, język *polSKI*.

stopniu egzekwowane. Nadmienając, że wszystkie egzamina, tak końcowe, jak i roczne, obejmować będą — o ile to, ze względu na rodzaj przedmiotu, będzie możliwe — część praktyczną, ustną i pisemną (język!), zastanówmy się wkońcu nad pytaniem, co oznaczać będzie ukończenie szkoły indywidualizującej? Odpowiemy krótko: dla młodzieży nie przechodzącej z zewnętrznych powodów do szkół wyższych — silne zainteresowanie dla pewnej dziedziny pracy umysłowej i sublimację, skutkiem tego, całego życia duchowego oraz uzdolnienie do samoistnego (samouckiego) dalszego kształcenia się w związku z obranym (średnim) zawodem; dla młodzieży przechodzącej do szkół wyższych, *nadto* — pewny i trafny wybór zawodu (wydziału), najlepsze przygotowanie do korzystania z nauki i urządzeń szkoły wyższej, oraz pęd do pracy twórczej: ze względu na tych ostatnich, świadectwa końcowe wymieniać będą tę grupę studjów, do której kandydat będzie „uzdolniony“ albo „szczególnie uzdolniony“. Zdarzać się mogą uczniowie, czujący potrzebę i siły do kończenia wszystkich, nawet nieobowiązkowych, szczebli we wszystkich przedmiotach; ci otrzymywać będą świadectwa uprawniające do studjów wyższych bez ograniczenia. *Wielka* ilość takich wychowanków wskazywałaby, że albo tok nauki jest *zbyt łatwy*, albo że *indywidualizacja* jest *niedostateczna*, co mogłoby być skutkiem wielu okoliczności a pociągałoby za sobą przemęczanie uczniów i skutki wprost przeciwne zamierzonemu kształceniu osobowości twórczych. Warunki zapewniające należyte funkcjonowanie projektowanej szkoły i — wogóle — jej realizację musimy zatem rozpatrzyć osobno.

VII. Warunki realizacji szkoły indywidualizującej.

Powstanie szkoły o organizacji Hubego, możliwe wprowadzie już obecnie w każdej chwili *w każdym większym* ośrodku kulturalnym, powinnyby jednak być poprzedzone przez staranne przygotowanie warunków, zapewniających pomysłowi nie tylko powodzenie na krótką metę, ale i tkwiące w nim możliwości dalszego rozwoju. Warunki te podzielimy na ogólne, obejmujące wymogi, jakie szkoła indywidualizująca stawiać musi nauczycielowi oraz młodzieży wstępującej do zakładu, oraz szczególne, technicznej już natury, tyjące się rozkładu godzin, urządzeń naukowych, budynku i t. p. W głównych swoich zarysach przedstawiają się jedne i drugie, jak następuje.

Jak już wspomnieliśmy, *surowy* egzamin wstępny zapewnić ma szkole właściwy dobór umysłów wybitnych, — zachodzi zatem pytanie, jak ukształtować wymagania tego egzaminu wobec organizacji szkolnej, uznającej i uprawniającej niejednorodność uzdolnień, a więc i tolerującej ewentualne braki wiadomościowe. Będąc w zasadzie ośmioletnią, szkoła projektowana dopuszczać będzie do egzaminu wstępnego uczniów, którzy ukończyli pomyślnie cztery klasy szkoły elementarnej (powszechnej), wybierając z pośród nich kandydatów odznaczających się największą inteligencją. Jak będziemy tę inteligencję oceniać, czy na podstawie testów, dających, jak wspominaliśmy wyżej, dość niepewne pod tym względem wyniki, czy na podstawie wyników pracy ucznia?

Nie odrzucając a limine metody testów, stosować je będziemy jednak, wobec ich dotychczasowej niepewności, tylko dodatkowo, tytułem eksperymentu, którego wynik będzie starannie przechowany, rozstrzygające zaś znaczenie przypiszemy — stwierdzenemu świadectwami szkolnymi — przebiegowi pracy szkolnej kandydata oraz właściwemu egzaminowi z *przedmiotów nauki* (język ojczysty, matematyka i roboty ręczne), który kształtować jednak będziemy tak, *aby świadczyć mógł nie tylko o wiadomościach, ale i o inteligencji ucznia*. Będziemy zatem sprawdzać, ile czasu (lat) użył kandydat na przyswojenie sobie żądanych wiadomości, oraz jednocześnie *ściśle uwzględniać* czas, potrzebny mu do wykonania zadanej pracy. Wzorując się na pracach anglosaskich pedagogów, będziemy — przy języku ojczystym — mierzyć: *a)* biegłość w rozumieniu tekstu przy czytaniu cichem; *b)* biegłość w czytaniu głośnym; *c)* biegłość w powtórzeniu — pisemnem — łatwego tekstu przeczytanego przez nauczyciela; *d)* biegłość w rozumieniu mowy; *e)* biegłość w piśmie pod względem mechanicznym; *f)* biegłość w ortografii; *g)* biegłość w opowiadaniu — ustnem i pisemnem — (celowo obmyślonego) zdarzenia, mającego miejsce w obecności ucznia; w matematyce będziemy żądać tylko — intuicyjnej — znajomości miar metrycznych, biegłości w czterech działaniach na liczbach całkowitych oraz w stosowaniu ich do zadań praktycznych, mierząc tu znowu: *a)* biegłość w rozumieniu — dyktowanego — tekstu zadania; *b)* biegłość w obmyślanu planu wykonania tegoż; *c)* biegłość w czysto-mechanicznej części algorytmu; *d)* biegłość w *posługiwaniu się definicjami*¹⁰⁸⁾ pojęć występujących w czterech działaniach głów-

¹⁰⁸⁾ Jak już zaznaczyliśmy wyżej (uw. 86 i 88), zdolność abstrakcji, znajdująca swój najprostszy wyraz w definiowaniu pojęć, winna być jak

nych, wreszcie — co wpłynie również na stopień z języka polskiego — e) biegłość w ortografii, w szczególności wyrażań matematycznych; w robotach ręcznych żądać będziemy biegłości w robieniu modeli brył geometrycznych (pudełek) z tektury oraz umiejętności oprawy książki, przyczem znowu *staranność* wykonania odróżniać będziemy od *szybkości* wykonania, dającej — wobec równego dla wszystkich kandydatów czasu nauki — dobry probierz inteligencji.

W wywodach powyższych mówiliśmy o *mierzeniu*, terminu tego jednak nie używamy tu, jak wiadomo, w znaczeniu matematycznym, lecz w znaczeniu fizycznym, znanym nam z termometrii, — *ściśle porównywania* ze ściśle określoną skalą, w tym wypadku „*dokonań*“ (ang. attainments, niem. Leistungen), — w znaczeniu *ściślej* oceny (kasyfikacji). Tu potrzebne są jednak wstępne przygotowania, nie wiemy bowiem dotąd ściśle, *ile* możemy od kandydatów *słusznie* żądać. Należałoby tu zatem, na podstawie odpowiedniej ankiety, ewentualnie konferencji z doświadczonymi nauczycielami i kierownikami szkół elementarnych, wypośrodkować *wysokość* „*dokonań*“ *inteligentnego* (nie *średniego*) ucznia w języku polskim (ojczystym), matematyce i robotach ręcznych w wyżej wskazanych kierunkach. Samo się rozumie, że *ściśła* odpowiedź pod tym względem postulowałaby już poprzednie opracowanie *skal* doko-

najstaranniej pielęgnowana; w szkole elementarnej również po wyjściu wychowanka ze stadjum intuicyjnego w arytmetyce i przejściu do liczb większych, poglądem już nie obejmowalnych, należy zacząć kształcić tę władzę przez przyzwyczajenie ucznia do poprawnego używania terminów naukowych i poprawnego tłumaczenia ich znaczeń, czyli do memoryzowania ich definicji. Kształcąc język i myśl jednocześnie, definjowanie pojęć abstrakcyjnych i konkretnych okazało się dobrym probierzem inteligencji (*testem* — p. cyt. pracę W. Sterna — Die Intelligenz..., s. 225), będąc zaś nim, musi być jednocześnie uważane za doskonałe *ćwiczenie* dla umysłu.

nań¹⁰⁹), co byłoby już samo dla siebie robotą naukową, wymagającą dłuższego czasu, — dla celów naszych wystarczałyby już jednak odpowiedź przybliżona, orientacyjna, umożliwiająca w każdym razie *niedopuszczenie* zgóry do szkoły uczniów *niedostatecznie uzdolnionych*, w miarę zaś praktyki i doświadczenia, wymagania przy egzaminie wstępnym precyzowałyby się — co do swojego *minimum* — coraz bardziej.

Jeżeli przygotowanie odpowiednie egzaminu wstępnego byłoby ważnym warunkiem ogólnym dla należytego funkcjonowania puszczonej w ruch szkoły, gdyż znaczna ilość niezdolnego balastu tamowałaby, tak jak w każdej innej szkole, owocność pracy nauczycieli, to w wyższym jeszcze stopniu odnosi się to do przygotowania nauczycieli do swego, nowego co do kierunku i ducha, zadania, w pedagogice bowiem „urzeczywistnienie ideałów zależy przede wszystkim od przygotowania zastępu nauczycieli, owianych nowym duchem, posiadających głębsze wykształcenie ogólne i filozoficzne“, jak słusznie zauważa H. Rowid¹¹⁰). Chodzi tu bowiem w pierwszym rzędzie o prawdziwe niejako „przełożenie zwrotnicy“ z dotychczasowego kierunku, którybyśmy nazwali „wiadomościowym“, na kierunek, któremu inicja-

¹⁰⁹) Amerykańska i angielska pedagogika wypracowały już cały szereg ścisłych skal (standards) do oceny postępów uczniów w poszczególnych przedmiotach nauki, prace te jednak, uwzględniające w szczególności szkoły powszechne i zastosowane do odmiennych programów szkolnych i innego języka, nie mogą być wprost użyte do naszych celów: tu dziedzina ta czeka dopiero na pracowników i rzeczą będzie grona nauczycielskiego nowej szkoły obmyśleć, narazie prowizoryczne, skale ocen odpowiadających naszym stosunkom oraz specjalnym celom indywidualizującej szkoły średniej, ku czemu usiłowania anglosaskich pedagogów dać winny podstawę i wzory (p. np. W. S. Monroe, *Measuring the results of Teaching*. G. G. Harrap & Co, London). U nas zagadnieniem klasyfikacji zajmował się Pl. Dziwiński (Muzeum, 1891).

¹¹⁰) O szkole twórczej (Roczn. pedag., Serja II, t. II, s. 63).

tor¹¹¹⁾ jego u nas, A. B. Dobrowolski, nie dał jeszcze osobnej nazwy, któryby jednak najkrócej scharakteryzować można terminem „funkcyjny”¹¹²⁾, dla zaznaczenia, że nie o wiadomości odtąd głównie chodzić będzie, lecz o *funkcje* umysłu, o „tresurę” tegoż, używając słów Dobrowolskiego. To samo jednak wynikałoby z „metody pracy” z „rozwoju umysłu”, które są również celem obecnej szkoły, i samo terminologiczne zaznaczanie przeciwieństwa tych dwu kierunków jeszcze nie wystarczy, by *umysłem* nauczycieli, kierującym przeciw ich pracą w szkole, dać, odmienny od dotychczasowego, zwrot. Potrzeba tu jeszcze specyfikacji, danej właśnie w określeniu „*indywidualizujący*”, czyli zmie-

¹¹¹⁾ W cytowanych już (uw. 1) artykułach w wydawnictwie „Nauka polska”. Uznając wielką trafność uwag autora dotyczących się potrzeby reformy kierunku pracy szkolnej, czemu już daliśmy wyraz, nie możemy przecież nie widzieć w wywodach jego pewnej niepraktyczności, wynikającej tak z przeceniania wartości pracy umysłowej jako takiej, bez względu na jej przedmiot, jak i z pewnego — powiedzielibyśmy — „metafizycznego” optymizmu w stosunku do „osobowości”, która, jak wynikałoby z zamilczenia tej strony kwestji w wywodach autora, przyjmowana widocznie za rzecz skończoną i doskonałą, potrzebuje tylko sił umysłu, aby wydać z siebie twórczość, pomnażającą w rezultacie „ogólną twórczość narodu”. Tymczasem — i często nawet, jak u Słowian — myśl może być rozbieżna i w tej swojej rozbieżności bezpłodna, dlatego też samo ćwiczenie myśli, bez jednoczesnej pracy *nad sprzęgającą ją osobowością*, nie daje jeszcze twórczych jednostek. Również i skoncentrowana i z natury spójna osobowość może być umysłowo bezpłodna, jeżeli ćwiczenie myśli będzie miało na oku raczej samą „tresurę” umysłu, niż uzdolnienie go do specyficznych dla danych dziedzin metod ujmowania i rozwiązywania zagadnień i wogóle pracy. W tem właśnie, w niedoczeniu myśli naukowej, upatrujemy pewien brak w rozważaniach autora.

¹¹²⁾ Nie od rzeczy będzie wyraźnie zaznaczyć różnicę pomiędzy terminami „funkcyjny” a „formalny”: kształcąc funkcyjnie, mamy na oku i celu wykształcenie *całokształtu* funkcji składających się na pracę umysłu (nazwana tak przez nas *zasada integralizmu formalnego*), kształcąc formalnie wychodzimy z założenia, iż ćwiczenie pewnej czynności umysłowej wpływa jednocześnie kształcąc na inne czynności, czyli mamy na myśli technikę kształcenia, tak, że możemy w myśl naszych poglądów, powiedzieć: *formalne* kształcenie jest jednym z najważniejszych warunków i środków *funkcyjnego* kształcenia.

rzający ku temu, by w zespole funkcji, który może być tak samo kakofonią, jak i artystycznym koncertem, *wyróżnić* funkcje dla danego umysłu z natury *najłatwiejsze*, z pośród nich zaś kształcić jednak szczególnie i troskliwie *tylko*, a raczej przeważnie, *te*, które są wyrazicielami *osobowości*, które sprzyjają jej harmonizacji i koncentracji; wyróżnić też i *najtrudniejsze* i przez specjalne ukształtowanie wymagań sprowadzić ich rozwinięcie się do jakiego-takiego poziomu, jeżeli od tego zależeć będzie spójność i zwartość osobowości, a potrzeba tu umiejętnej ręki, by — użyjmy tej metafory — urodzonemu szybkobiegaczowi umysłowemu, mogącemu w tej dziedzinie robić świetne rekordy, nie pozwolić trenować się w ciężkiej atletyce, która mu nic nie przyniesie prócz wygwizdań na popisach. Używając tu tego porównania, odpowiadającego naszym, w sportach rozmiłowanym, czasem, chcemy tylko zaakcentować potrzebę technicznego przygotowania do zawodu *doradcy* młodzieży w modelowaniu swojego życia — którym powinien być każdy nauczyciel — nie zamierzając bynajmniej sensowi kształcenia osobowości nadawać, wynikającego z tej metafory *praktycznego* oświecenia: osobowość, jej życie, jest szczęściem i *prawem metafizycznym* jednostki, a motyw ten zupełnie wyczerpuje potrzebę dalszych uzasadnień dla pieczy nad jej rozwojem.

Z powyższych wywodów jasnem się staje, iż nauczyciel, którego ogólnem zadaniem w nowym kierunku — scharakteryzowanem wyżej (rozdz. II) słowami A. B. Dobrowolskiego — jest „stać się nauczycielem rzetelnej i sprawnej pracy umysłu na materiale danego przedmiotu“, będzie miał właściwie przed sobą *dwa*, równe co do wagi i organicznie w jedno splecione, zadania szczegółowe: *a)* uczyć swojego przed-

miotu, t. j. przyswoić umysłowi ucznia, względnie spowodować przyswojenie sobie przezeń, tych *wiadomości*, które dają oparcie dla *specyficznych dla danej dziedziny metod myślenia i pracy*, oraz *wprowadzić w te metody*; jest to zadanie czysto-naukowe, wymagające w zastosowaniu do szkoły średniej, gdzie się daje zawsze tylko skrót nauki, intensywnego przemyślenia *logiki* przedmiotu ze strony nauczyciela; b) każdą część nauczania tak ukształtować, aby, *nie naruszając w niczem* specyficznego myślenia naukowego, uczynić ją narzędziem rozwoju, względnie środkiem do afirmowania się *ogólnej inteligencji*, a zarazem — ze względu na właściwe cele szkoły średniej ogólnokształcącej — jej *probierzem*; zadanie to wymaga ze strony nauczyciela gruntownej, o ile to w obecnym stadium tej nauki jest możliwe, znajomości tak *psychologii* danego przedmiotu oraz *nauki o myśleniu* wogóle, jak i praktycznej znajomości metod psychotechnicznych, w zastosowaniu tychże do celów pedagogiki; musi on starać się analizować wyniki pracy ucznia tak, aby odczytywać z nich mógł sposób funkcjonowania jego władz umysłowych oraz rozpoznawać, która, i gdzie, niedopisuje. Czy nauczyciel obecny, nieprzygotowany specjalnie do ostatniego zadania, mógłby mu odpowiedzieć? Nie ulega wątpliwości, że nie, — *uczenie przedmiotu zastaniałoby sobą „tresurę“ inteligencji*, zapobież temu może tylko osobne, kilkumiesięczne, wyszkolenie wszystkich przyszłych nauczycieli w psychotechnice szkolnej, otrzymującej tu jednak *nowe zastosowanie*: nietyłe kontroli władz umysłowych, ile ich *różniczkowego* — na usługach osobowości — ćwiczenia.

Czyż to jednak wszystko, czego od przyszłego nauczyciela nowa szkoła winna wymagać? Wypełnienie nowego

żądania, które zaraz wypowiemy, będzie trudniejsze jeszcze niż poprzednie, gdyż nie może być przedmiotem wyszkolenia, lecz wewnętrznej, uczuciowej aprobaty, nowego nastawienia się względem obiektu wychowawczego, z zachowaniem jednak tej szczerzej, ojcowskiej miłości pokrewnej, życzliwości, jaka zawsze cechować winna stosunek nauczyciela do ucznia. W rozdziale o zasadach dydaktycznych zaznaczyliśmy, iż szkoła indywidualizująca zaprawiać ma ucznia do *pracy samouckiej*, i tu właśnie leży ten kamień obrazy, o który łatwo potknąć się może sympatja nauczyciela dla ucznia. Uczeń, zwłaszcza starszy, włożony w pracę samoucką, uniezależnia się stopniowo od nauczyciela, samodzielność zaś ta, potęgując samopoczucie młodzieńca, nadawać może jego zachowaniu się pewien pokrój zasadniczo nieprzyjemny dla nauczyciela i wielkiego trzeba entuzjazmu dla idei samodzielnego znajdowania swojej drogi przez młodzież, aby nie dać się tem zrazić i troskliwie a czynnie, i w każdej chwili, służyć jej pomocą i wskazówką przy szukaniu tych dróg. I tu także potrzeba dobrego przemyślenia przedmiotu, aby zdać sobie sprawę, co można powierzyć samouctwu (rozumie się, kontrolowanemu), a co wymaga przygotowania *psychologicznego* ucznia przez nauczyciela. Wreszcie jeszcze jedno, tyżące się nauczycieli: przygotowanie ich fachowe, wobec specjalizowania się uczniów (przypomnijmy sobie ustęp o upartym specjaliście botaniku) wymagać będzie znacznie większej pracy, osiągać będzie musiało znacznie wyższy poziom, niż dotychczas; będzie to trudne, zwłaszcza dla nauczycieli przyzwyczajonych do szukania zarobków dodatkowych po innych szkołach: nauczyciel nowej szkoły wszystek swój rozporządzalny czas poświęcając *szkole* (a czasu tego potrzeba będzie

dużo, chociażby ze względu na *indywidualizację* nauczania) i *pracy naukowej*, nie może i nie powinien mieć czasu na żadne poboczne zajęcia.

Indywidualizując nauczanie, ćwicząc i badając zdolności wychowanka zastosowanymi do celów nauczania metodami psychotechnicznymi, poszczególny nauczyciel dostarcza materiałów, składających się na jeden ogólny *psychogram* ucznia, potrzeba zaś tu jeszcze, o ile ma być osiągnięty wymieniony wyżej częściowy cel szkoły — „czynna pomoc w scharmonizowaniu zamięłowań, skłonności i uzdolnień wychowanka w twórczą osobowość“, — syntetycznego ujęcia dostarczonych przez poszczególnych nauczycieli materiałów (obserwacji i pomiarów) w ten psychogram, złożenia z nich „płaskorzeźby zdolności“, troskliwej a umiejętnej, na długoletniej, wszechstronnej obserwacji wychowanka opartej, porównawczej oceny jego zdolności i rysów charakteru, aby z otrzymanego tym sposobem obrazu psychologicznego wychowanka *odczytać te wskazania indywidualne* (powiększenie, albo też odwrotnie, pomniejszenie wymagań w pewnym przedmiocie, przełożenie nacisku — w jednym przedmiocie — z jednego momentu dydaktycznego na inny, np. w matematyce — z teoretycznego na praktyczny, lub odwrotnie i t. p.), których następstwem idealnem będzie *scalenie się i pogłębienie osobowości*, — praktycznem zaś — automatyczne wejście wychowanka na najwłaściwsze dlań — „optymalne“ — pole pracy. Zadanie to centralizujące spełniać będą „opiekunowie“ pojedynczych roczników, idący z nimi *przez cały bieg szkoły*, rekrutujący się, jak dotychczas z nauczycieli, szczególnie zaś z pomiędzy mających głębsze i ogólniejsze wykształcenie psychotechniczne, ogólne zaś kierownictwo czynnościami opiekunów spoczywać będzie w rękach

kach dyrektora zakładu, ewentualnie nawet, gdyby dyrektor nie mógł podjąć się tego zadania, poruczone będzie osobnemu zawodowemu psychologowi z wykształceniem pedagogicznym w pewnym dziale przedmiotów szkolnych i odpowiednią praktyką szkolną.

Omówiwszy w ten sposób powyżej warunki ogólne należytego funkcjonowania szkoły indywidualizującej, przechodzimy do warunków szczególnych, pomiędzy którymi na pierwszym miejscu będzie odpowiednia i wystarczająca ilość nauczycieli. Ze względu bowiem na ściśle związany z indywidualizacją system Hubego, nauczycieli każdego z przedmiotów objętych tym systemem musi być tyle, ile jest szczebli przedmiotu, przyjąwszy ich zaś, jakieśmy to uczynili, po ośm, musimy mieć zatem dla każdego z nich ośm wykwalifikowanych sił, który to zespół („komplet“) uczy *jednocześnie*, co wymaga znowu szczególnego ułożenia rozkładu godzin. Wobec tej ilości równorzędnych fachowych nauczycieli, niespotykanej w żadnym z dotychczasowych zakładów, przeznaczonych dla szkolnictwa średniego, okazuje się, iż musi to być zakład wielki, obejmujący przynajmniej, jeżeli jako ilość uczniów na poszczególnych szczeblach przyjmiemy 30—40, od 700 do 1.000. Ilość nauczycieli zmniejszy się, jeżeli komplet dla jednego przedmiotu uczyć będzie jeszcze innego przedmiotu, co przyjmujemy ze względów *zasadniczych* dla nauczycieli *polskiego języka i historii*, ze względów zaś praktycznych dla nauczycieli języków nowożytnego i klasycznego.

Wielki taki zakład, który możemy sobie także wyobrazić jako powstały przez zlanie się trzech obok, albo niedaleko siebie położonych istniejących już szkół średnich, dzielić się będzie w każdym razie na kilka (przyjmiemy — trzy) równoległych oddziałów, korzystających z tych sa-

mych sal wykładowych, warsztatów, laboratoriów i t. p., co połączone będzie, podobnie jak w szkołach wyższych z przechodzeniem młodzieży z jednych sal do drugih, każdy zaś oddział będzie miał oddzielny rozkład lekcji zastosowany do rozkładów lekcji w innych oddziałach, skutkiem czego wszystkie rozkłady godzin stanowić muszą jedną organiczną całość i muszą być jednocześnie obmyślane (tablice I i II). Wynikać stąd będzie niezawsze racjonalny podział godzin (matematyka np. w jednym oddziale na czwartej godzinie), trudność tę jednak można skompensować przez odpowiednią selekcję, przeznaczając więc do tego oddziału wogóle zdolniejszych w matematyce uczniów, którym późniejsza godzina nie utrudni pojmowania przedmiotu. Zresztą odgrywać tu będzie najważniejszą rolę przyzwyczajenie, nastawiające umysł na dany przedmiot w danej godzinie.

Przyjawszy zatem przepisana przez program dla każdego przedmiotu ilość godzin tygodniowo i zakład trójoddziałowy, otrzymamy dla poszczególnych nauczycieli następującą ilość godzin tygodniowo:

- 1) dla nauczycieli języka polskiego wraz z historją — 15 godz.;
- 2) dla nauczycieli języka nowożytnego wraz z klasycznym — 21 godz.;
- 3) dla nauczycieli matematyki, robót ręcznych, fizyki, przyrody martwej i biologji — po 12 godz.;
- 4) dla nauczycieli rysunków — 6 godz.;
- 5) dla nauczycieli ćwiczeń cielesnych oraz nauczycieli muzyki i śpiewu ilość ta zależeć będzie tak od ilości nauczycieli jak i od ilości roczników jednocześnie ćwiczących, względnie od ilości grup muzycznych w jednym oddziale szkoły — rzecz ta, mniejszej wagi, nie wymaga narazie ustalenia.

Nadmieniając, iż logiki uczyć będzie po 2 godziny w każdym oddziale którykolwiek z wykwalifikowanych w tym kierunku nauczycieli zakładu, robót ręcznych zaś bądź wykwalifikowani nauczyciele slöjdu (potrzeba ich będzie trzech), bądź nawet — w braku wykwalifikowanych nauczycieli — majstrowie odnośnych rzemiosł, przy współdziale, w takim razie, pomocniczych sił nauczycielskich, sprawujących na odnośnych godzinach nadzór pedagogiczny, otrzymamy dla niektórych nauczycieli wymiary godzin znacznie niższe od norm obecnie obowiązujących, będzie to jednak zupełnie usprawiedliwione wybitnie, jak wyżej przedstawiliśmy, zwiększonymi² zadaniami pedagogicznymi i naukowymi, przypadającymi gronu nauczycielskiemu nowego zakładu (przy czterech oddziałach ilość godzin przypadających na poszczególnych nauczycieli — uczących zawsze we wszystkich oddziałach — byłaby większą, przy jeszcze większej liczbie oddziałów, np. pięciu, wzrosłaby nadmiernie, przekraczając siły nauczycieli). Dobór kompletów nauczycielskich i znaczna — stosunkowo — ilość sił nauczycielskich, wymaganych przez nową organizację, będzie zatem jedną z trudności, stojących na drodze naszej szkoły.

Drugą trudnością ściśle praktycznej natury będzie ekstensywność urządzeń, związanych z nową organizacją, wymaga ona bowiem np. dla każdego przedmiotu przyrodniczego tylu pracowni, ile jest szczebli przedmiotu, co daje, razem z salami humanistycznymi, rysunkowymi, muzeami i t. p. (czego bliżej nie potrzebujemy wyjaśniać), około 90 sal, która to ilość jest ściśle związana z ilością oddziałów (przyjmujemy ich *trzy*) i wzrosłaby jeszcze w razie, gdyby zakład obejmował cztery oddziały.

Dalszym warunkiem praktycznym pomyślnego rozwoju szkoły będzie *pełnia techniczno-naukowego* wyposażenia

warsztatów, pracowni, biblioteki uczniów (*kilkadziesiąt* np. egzemplarzy Pana Tadeusza), gabinetów (muzeów) i t. p., umożliwiającą *rzeczywistą* samodzielną pracę wychowanków, bez której przedmioty przyrodnicze np. tracą prawie zupełnie wartość wychowawczą, stając się zwykłą wiedzą, o znaczeniu nie większem od geografii handlowej, towaroznawstwa lub buchalterji, przedmiotów bardzo cennych dla praktyka, ale zupełnie jałowych dla umysłów teoretycznych, z których rekrutować się winien materiał uczniowski szkoły średniej, ogólno-kształcącej.

Ostatnią, czysto administracyjną, trudnością, związaną tym razem ściśle z systemem Hubego, będzie ułożenie rozkładu godzin, zwłaszcza z chwilą, kiedy poddać go zechcemy pewnym ograniczeniom, np. warunkowi, aby nauczyciele języka polskiego uczyli zarazem historii, albo nauczyciele języka nowożytnego — zarazem języka klasycznego. Udało się to nam dla szkoły o trzech oddziałach (tablica I), natomiast dla szkoły czterooddziałowej warunek ostatni nie może być wypełniony, wobec czego tablica II przedstawia zakład, w którym do języków nowożytnego i klasycznego potrzeba osobnych kompletów nauczycielskich. Nauczyciele języka klasycznego mają skutkiem tego zbyt małą ilość godzin wykładowych (12), możnaby jednak usunąć tę trudność przez poruczenie im znaczniejszej ilości godzin opieki (o ileby mieli potrzebne w tym celu wyszkolenie psychotechniczne), co pozwalałoby już teraz — przez skupienie w jedno trzech — czterech dotychczasowych szkół średnich, po przygotowaniu odpowiedniego zastępu nauczycieli i adaptacji urządzeń oraz starannem rozsegregowaniu uczniów na szczeble — otworzyć jeden zakład, o systemie Hubego, narazie o programie i metodach dydaktycznych przejściowych, dostosowanych do aktualnego stanu wiadomości pupilów,

a zmieniających się w miarę lat i dopływu nowych uczniów, poddawanych już od początku nowemu systemowi i nowym metodom. Rolę inicjatora w tym kierunku najwłaściwiejby podjąć mogło jakie zrzeszenie, poczem dopiero, na podstawie doświadczeń uzyskanych tą drogą, winnoby państwo rozważyć, czy nie należałoby zaprowadzić szkół nowego typu po większych miastach, mieszczących już obecnie po kilka szkół średnich. Jak dobrodziejstwa indywidualizacji zapewnić także mniejszym ośrodkom prowincjonalnym, nie mającym warunków na większy zakład naukowy, rozważymy w przedostatnim rozdziale niniejszej pracy.

VIII. Zarzuty

jakie postawićby można nowej szkole, poczęści przewidyjemy, postaramy się zatem na nie odpowiedzieć. Mogą one być dwojakiej natury — pedagogicznej i politycznej. Omówimy je pokolei.

Pomiędzy zarzutami natury pedagogicznej na pierwszym miejscu postawimy zarzut bardzo poważny, że nowa organizacja nie usunie dotychczasowej *niejednorodności* klasy szkolnej (tym razem „ruchomej“ albo „fachowej“), nie sprowadzi jednorodności postulowanej przez B. Nawroczyńskiego (l. c.), jako jeden z głównych warunków, owocnej pracy nauczyciela. Odpowiedź nasza brzmieć będzie: zmniejszy ona stopniowo niejednorodność pod jednym przynajmniej względem, szczególnie na stopniach niższych, a mianowicie pod względem *pilności*, której brak u połowy, niejednokrotnie, uczniów ciąży na dotychczasowej klasie więcej, niż niejednorodność uzdolnień, różnice te bowiem przez naturalną selekcję materiału uczniowskiego wygładzałyby się w znacznym stopniu, oszczędzając nauczycielowi czasu na przymusowe robienie „inteligentów“ z chłopców niechętnych ćwiczeniu umysłu. Odwołując się bowiem od samego początku do samodzielności, a tem samem i pilności, uczniów i czyniąc z niej *jeden z warunków przyjęcia do szkoły* (przypominamy, że zasadniczo wszelka obca pomoc w nauce będzie niedozwolona i uważana za rzecz karygodną) i *prze-*

*bywania w niej*¹¹³⁾, szkoła nowa, zwłaszcza na niższych latach, najwięcej sprawiających kłopotu, nie będzie się borykała z trudnościami dydaktycznymi, wynikającymi z lenistwa; różnice, jakie pozostaną, będą wyrazem rzeczywistych różnic w uzdolnieniach i, jako takie, nie tylko nie będą niepożądane, ale przeciwnie, będą szkole pomocą w jej zadaniu — kształtowania osobowości uczniów. Indywidualizacja w nauczaniu, polegająca, u słabiej w pewnym kierunku uzdolnionych, na *akcentowaniu momentów psychologicznie ważniejszych*, a *opuszczaniu momentów* — dla nich, t. j. ich umysłowości — *drugorzędnych* (przy jednoczesnym zachowaniu logicznej ciągłości przedmiotu), zapewni i tym mniej uzdolnionym wystarczające dla całokształtu pracy umysłu wyćwiczenie w formach myśli, występujących w danej gałęzi wiedzy, jako też da im te wiadomości zasadnicze, jakie są niezbędne tak jako kanwa myśli, jak i ze względów praktycznych. *Specyficzna*¹¹⁴⁾ nieudolność, albo też czasowe *osłabienie* pilności, wymagające powtórzeń szczebla, nie będzie w każdym razie — przy nowym systemie — *karane*, jak dotychczas, przymusem powtarzaniem wszystkich innych przedmiotów nie mających żadnego związku z pierwszym, powtarzanie zaś jednego lub więcej nawet szczebli, właśnie przez to swoje ograniczenie oszczędzając ambicję i energję ucznia, przedstawiać będzie nie-

¹¹³⁾ W tym celu pierwszy rok nauki w szkole będzie dla ucznia rokiem *próbny*, — po upływie tego roku o dalszem — definitywnem — pozostaniu ucznia w szkole rozstrzygać winna konferencja złożona z jego nauczycieli i „opiekuna“ na podstawie ścisłej oceny wyników jego pracy i zdolności.

¹¹⁴⁾ Podkreślamy wyraźnie, że tylko częściowa nieudolność, kompensowana zdolnościami w innym kierunku, będzie tolerowana w projektowanej szkole: ogólna — w myśl doskonałego powiedzenia Zielińskiego („Niepowodzenie zdolnych to — hamulec postępu“; „niepowodzenie niezdolnych to — czynnik postępu“) (l. c. s. 168) — eliminowana będzie rychło przez organizację szkoły.

tylko *logiką* przedmiotu wskazany środek dydaktyczny, ale zarazem zdrową podnieętą energobodźczą. W powyższych wywodach rozważyliśmy zarazem możliwy drugi zarzut, że szkoła indywidualizująca, idąc na zróżniczkowanie zdolności, osiągać to będzie nadmiernem spotęgowaniem wymagań i szczególną uwagą na uzdolnionych, z zaniedbywaniem słabszych uczniów: sądzimy, iż tak podniesiony powyżej moment indywidualizacji nauczania, jak i zapewnianie słabszym jak i zdolniejszym, jednakowej pomocy ze strony nauczyciela w godzinach (popołudniowych), przeznaczonych na kierowanie samouctwem, dostatecznie zarzut ten odpierają.

Trzecim możliwym zarzutem ze strony — tym razem czułościowej — pedagogiki byłby: niedostateczny rzekomo wzgląd na zdrowie uczniów nadmiernie angażowanego przez ciągłość napięcia pracy, powodowanego surowością wymagań oraz obawą powtarzania szczebla, jaskrawiej od dotychczasowych złych stopni uwydatniającego względną nieudolność ucznia, a przez to wprowadzającego w wychowanie czynnik *emulacji*. Sądzimy, iż wprowadzenie dopuszczalności — w wypadkach godnych uwzględnienia — *dobrowolnego powtarzania szczebla* dla celów wypoczynkowych (niezależnie od omawianej już powtarzalności dla celów naukowych), o czym już wyżej wspominaliśmy, oraz męskie dopuszczenie w wychowaniu umysłowem — jak zaznaczyliśmy (uw. 48) — czynnika współzawodnictwa, *nie tylko tolerowanego, ale nawet popieranego dotąd* (zawody międzyszkolne!) *w wychowaniu fizycznym*, stępi zupełnie ostrze tego zarzutu, w duchu którego prowadzone obecnie wychowanie młodzieży daje, przynajmniej u nas, pozbawionych przez przeszło sto lat własnej szkoły i własnego doświadczenia w tym względzie, coraz mizerniejsze wyniki,

czego dalsze trwanie upośledzi nas ogromnie w stosunku do sąsiadów od Zachodu.

Ostatnim z przewidywanych przez nas zarzutów pedagogicznej natury, może najważniejszym, gdyż dotyczącym samych kierunków wychowania, byłoby twierdzenie, iż wychowankom szkoły indywidualizującej, niejako specjalistom, brak będzie „ogólnego wykształcenia“, wynikiem czego będzie u nich ciasnota światopoglądu. Na to odpowiemy: faktem będzie, że tej młodzieży zbywać będzie nieraz *na wiadomościach*, nie niepokoi to nas jednak, podzielamy bowiem w zupełności pogląd A. B. Dobrowolskiego: „Nie jest hańbą, gdy „inteligent“ nie wie o jakiejś rzeczy, z którą w myśleniu, ani w swej pracy nie ma nic do czynienia, lecz hańbą, gdy myśleć nie umie...“, wychowanek nasz bowiem będzie umiał myśleć; będzie on również miał *o czym* myśleć, jak świadczy chociażby nasz program, mając zaś własną myśl wyćwiczoną w zgodzie z wymaganiem nauk ścisłych (do których zaliczamy filologję), będzie wrażliwy na zalety i błędy myśli obcej, czyli będzie miał umysł otwarty i krytyczny, nie przyjmujący łatwo haseł i doktryn popularnych, tak łakomych dla umysłów mało wyrobionych albo posiadających mało własnej treści. *Czuźna* postawa względem wszystkich ważniejszych zagadnień chwili bieżącej, czy będą to zagadnienia społecznej, naukowej, filozoficznej, czy estetycznej natury, będzie cechą *ogólnego* wykształcenia, jaka charakteryzować będzie wychowanek nowej szkoły: pobudzona do uwagi, wyrobiona osobowość jego wyławiać będzie jednak z otaczającej go atmosfery psychicznej tylko pierwiastki zgodne z jego naturą, odrzucając obojętnie wszystkie inne, chociażby do niebywałej wartości przez modę dnia zareklamowane, pojęcia, poglądy i prądy.

Przechodząc do zarzutów politycznej natury, znaleźlibyśmy na początku — otrzymujący polityczne zabarwienie tylko od prądów społecznych obecnej doby — zarzut, że ciągle akcentowanie *samodzielności* u ucznia, zawarowane przy przyjęciu do szkoły obywanie się bez obcej pomocy i idące z tem w parze odmawianie niedozwolonej pomocy spółkolegom [w postaci pożyczania swojego zadania, wyrabiania zadań obcych, podpowiadania i innych tym podobnych sfałszowań istotnego stanu wiadomości, względnie pracy, ucznia] rozwinię u wychowanków sobkostwo, spowoduje niedorozwój uczuć społecznych, w szczególności — solidarności, oraz wybujały indywidualizm, stojący na przeszkodzie — przewidywanemu przez niektórych socjologów — biegowi rozwoju społecznego. Polemika z tym zarzutem mogłaby być dwójaka: pośrednia, dowodząca, że indywidualizm, któremu niewątpliwie sprzyja projektowana szkoła, leży na linii rozwoju ludzkości, że w zgodzie z tym kierunkiem rozwojowym iść może — co nie zawsze ma miejsce — i wola człowieka, dla którego pielęgnowanie własnej indywidualności przedstawia jedno z dóbr, prawie darmo mu danych, jak słońce i powietrze, że wreszcie zdrowy indywidualizm zgadza się z najbardziej postępowymi formami gospodarczego ustroju społecznego, z wyjątkiem, rozumie się, dzikiego komunizmu, dopuszczającego takie wybryki instynktu niwelacyjnego, jak zniesienie prawa własności do swojej osoby, i bezpośrednia, nie tykająca tych argumentów, biologicznej, socjologicznej, metafizycznej i politycznej wreszcie natury, których uzasadnianie przekraczałoby ramy niniejszej pracy; tu musielibyśmy wykazać, że wychowanek przyszłej szkoły, obok silnie rozwiniętego indywidualizmu, posiadać będzie — dzięki zasadom wychowawczym szkoły — również mocno ugruntowane

poczucie solidarności narodowej i ogólnoludzkiej, tego jednak jeszcze, niestety, zrobić nie możemy, stojąc tylko wobec projektu, a nie faktu dokonanego. Ograniczając się więc tylko do wskazania tych momentów życia szkolnego, które zapobiegają — naszym zdaniem — wybujsaniu indywidualizmu, zwrócimy zatem uwagę ewentualnych realizatorów projektu, iż tak w warsztatach, jak i pracowniach, obok ściśle jednostkowych ćwiczeń i zadań kontrolnych, winny być również zaprowadzone roboty *grupowe*, za wykonanie których cała grupa uczniów jest odpowiedzialna (przyczem skład grup należy *zmieniać*), — będzie to jeden moment sprzyjający tworzeniu się uczucia solidarności; drugim takim momentem będzie, dozwolona w pewnych wypadkach i w określonych granicach zamknięta, ale w każdym razie *bezinteresowna*, t. j. wzajemne świadczenia materialne wykluczająca, pomoc spółkolegów *z tego samego szczebla*: czynnik ten, jak sądzimy, działać będzie silniej od innych, ale też na nim kończyć się będą (nie wspominając już gier i zabaw szkolnych) czynniki solidaryzmu, tkwiące w samym porządku szkolnym, nie chcemy bowiem do nich zaliczać takich instytucyj uczniowskich, jak gminy szkolne („samorząd“), sklepiki i t. p., jesteśmy bowiem zdania, że mała stosunkowo korzyść moralna, jaką z niej odnoszą uczniowie, nie równoważy wcale *tych wielkich strat na czasie*, jakie z niemi są połączone.

Wspominaliśmy wyżej, że samo istnienie uczucia solidarności in potentia, aktualizującego się w potrzebie w służbie czynu społecznego, nie mówi jeszcze nic o jego użyciu, co może nastąpić tak w pracy konstrukcyjnej, jak i destrukcyjnej, konieczną będzie zatem rzeczą uczuciowi temu dać kierunek przez wskazanie *grupy*, *solidaryzowanie się z którą jest jednoznaczne z troską o utrzymanie najcenniejszego*

szych dóbr duchowych jednostki, — języka, godności i wolności osobistej oraz możliwości stanowienia o losach ziemi, z którą jest się zrósłym urodzeniem, t. j. z *narodem* stojącym ponad partjami, zwracając jednocześnie, zgodnie z celem szkoły średniej — kształcenia przodowników umysłowych narodu, uwagę młodzieży, że *praca naukowa*, jak to słusznie podniósł Zygmunt Wasilewski¹¹⁵), *idzie po linii interesów narodu*, „że właśnie na polu nauki złożyć może narodowi wielkie przysługi“, oraz wyjaśnić, że do *obowiązków* narodowych, w szczególności w naszym społeczeństwie, tak odczuwającym brak wielkich umysłów, zaprzężonych w służbę wielkich charakterów, — należy, tak często mało ceniona przez wiele szlachetnej młodzieży, praca nad pomnożeniem własnych zasobów duchowych, strwanie ich nieraz na pracę „społeczną“ na polach, których uprawa jest obowiązkiem *starszego* pokolenia. Nader trafnie ujmuje też sprawę tę Zygm. Wasilewski (l. c.): „Istnieje pewna etyka umysłowa, płynąca z poczucia obowiązków względem siebie samego: nie zabijaj w sobie powołania. Kto uszanuje w sobie swoje bogactwo duchowe, kto swej energii mędrkowaniem nie rozszczepi, ten ją potęguje w sobie, cokolwiek będzie robił. Wtedy starczy mu na wiele rzeczy innych, których nie spodziewał się robić“.

Pokrewny powyższemu — byłby zarzut antydemokratyczności, który może spotkać projekt, opierający się na *ośmioletniem*, w zasadzie, trwaniu nauczania średniego, w przeciwieństwie do postulowanej przez pewne sfery pedagogiczne *pięcioletniej* szkoły średniej, opierającej się na siedmioletniej szkole niższej („powszechnej“), jako podbudowie. W imię ideału równości sfery te opierają się na-

¹¹⁵) O życiu i katastrofach cywilizacji narodowej. Warszawa 1921.

wet proponowanemu przez B. Nawroczyńskiego, w pewnej modyfikacji niemieckich urzędzeń, a poważnemi względami dydaktycznemi dyktowanemu, różniczkowaniu szkoły powszechnej na oddziały uwzględniające różnice uzdolnień. Tem bardziej „wstecznem“ wydawać się musi zatem pogłębianie i, niejako, piętnowanie tych różnic przez przydzielanie tej różnie uzdolnionej młodzieży różnym szkołom, o odrębnej nazwie i odrębnej organizacji. Zgadzać się ostatecznie na rozdział szkoły elementarnej na dwa ciągi „klas równoległych z młodzieżą dobraną według stopnia uzdolnienia“, pogląd ten żąda jednak, aby „minimum“ (quantum?) *„było równe dla wszystkich, bez względu na ich uzdolnienia“*, wszelkie inne bowiem usadzenie tej podbudowy sprowadzałoby się *„w większości wypadków do uprzywilejowania sfer, kulturalnie wyżej stojących“*, przy czem te, jak widzimy *z pedagogją nic wspólnego nie mające*, ściśle-polityczne względy, idą aż do kwestjonowania potrzeby *teoretycznego* uzdolnienia dla lekarza, prawnika, inżyniera..., oraz wogóle *celu* szkoły średniej, jako zakładu, który „powinien gromadzić wyłącznie indywidualności wybitne, wyjątkowo uzdolnione do studjów teoretycznych“¹¹⁶⁾.

Wyłączając zasadniczo z naszych rozważań wszelkie momenty klasowo-polityczne, sądząc, wraz z Nawroczyńskim, że „silne indywidualności,... wielkie charaktery“ — dodajmy jeszcze od siebie — *wielkie umysły* — „są największym skarbem każdego społeczeństwa, zwłaszcza zaś demokratycznego“ i rozpatrując sprawę tylko *pod kątem*

¹¹⁶⁾ Zagadnienia szkolnictwa polskiego (Wydawnictwo Związku Zawodowego Nauczycielstwa polskich Szkół Średnich, Warszawa 1924), artykuł p. Zofji Sikorowskiej p. t. „Stosunek szkoły powszechnej do średniej“.

widzenia interesów kultury oraz rozumiejąc, jak wymaga tego logika, przez postulowane, równe dla wszystkich „minimum“, — równe, nieprzekraczalne przez nikogo *quantum*, jesteśmy zdania, iż projekt uczynienia z siedmioletniej szkoły elementarnej *obowiązkowej, powszechnej i jedynej* podbudowy pod (5-letnią) szkołę średnią uważamy za *kulturalnie* szkodliwy i — w tym sensie — wybitnie *reakcyjny*. Motywy tego twierdzenia są następujące:

a) *obliczone na potrzeby „wszystkich“* wymienione *quantum* wykształcenia byłoby *niewątpliwie* za *małe* dla wysoko uzdolnionych, którzy, mając do czynienia tylko z rzeczami łatwymi i przyzwyczajając się, skutkiem tego, do względnej beczynności, byłiby *krzywdzeni* tak pod względem umysłowym, jak i moralnym;

b) mając i musząc mieć jak zaznaczyliśmy już i czego tu — ze względu na cel niniejszej pracy — nie potrzebujemy bliżej uzasadniać, kierunek *wiadomościowy* (w odróżnieniu od określonego wyżej kierunku *funkcyjnego*) szkoła „powszechna“ (względnie wyższe jej klasy) w roli surrogatu niższej szkoły średniej *krzywdziłaby* — z pomiędzy tych wyżej uzdolnionych — w szczególności umysły *teoretycznie* nastawione i uzdolnione, a czyniłaby to nawet przy najlepszych, *odnośnie do jej potrzeb*, nauczycielach;

c) nawet w wypadku, gdyby szkoła powszechna, pragnąc indywidualizować, uwzględniała potrzeby uczniów teoretycznie uzdolnionych, udzielając im osobnej nauki w oddziałach równoległych, to nauka taka — *w ręku nauczycieli tak fachowo, jak i w metodyce i celach szkolnictwa średniego*, jak obecnie, *niewyszkolonych* — przyniosłaby więcej szkody, niż pożytku, utrudniając w wysokim stopniu późniejszą naukę, a nawet raz na zawsze utrudniając roz-

wój myślenia naukowego¹¹⁷⁾. A chodzi tu o lata, o których tak wybitny pedagog amerykański, jak Stanley Hall, mówi w sposób następujący: „Dwunasty rok życia jest w pewnym sensie rokiem powtórzeń par excellence, możliwości więc jego powinny być *jak najlepiej wyzyskane i nie zmarnowane*, gdyż jest to ostatni rok „drillu“ a *braki i zaniedbania w tym czasie w elementach podstawowych nigdy już później nie będą mogły być naprawione*“¹¹⁸⁾.

Opierając się na powyższych argumentach, sądzimy, iż w interesie *twórczej* kultury społeczeństwa leży tak utrzymanie i nadal *ośmioletniej* szkoły średniej, jak zapewnienie również i szkole elementarnej (powszechnej) *korzyści indywidualizacji*, wydobywającej z wychowanków te, często nieświadome siebie, talenty i zamiłowania, które ich uzdolnią do przejścia do — niższych czy średnich — szkół zawodowych (rolniczych, przemysłowych, handlowych), których zadaniem winno być, przez zastosowanie *specjalnych metod*

¹¹⁷⁾ Znaczenie metodyczne *podstaw* jest powszechnie uznane (porówn. chociażby cytowane przez nas [uw. 89] poglądy Herberta i W. Birke-meyera) i właśnie braki w tym kierunku są jedną z *głównych* przyczyn, dlaczego absolwenci seminarjum nauczycielskiego (przedstawiającego szkołę *średnią pięcioklasową o siedmioletniej* — w zasadzie — podbudowie) są wogóle nieprzygotowani do ewentualnej nauki uniwersyteckiej. Zapoznanie tego faktu przez autorów „Zagadnień Szkolnictwa polskiego“ wskazywać się zdaje, iż pedagogia traktowana jest przez nich jako *res politica*, czem być nie powinna.

¹¹⁸⁾ Educational problems t. II s. 650: „Twelve is in a sense the review age par excellence, and its possibilities should be made *the most of and not squandered*, for it is the last drill age and *defects in the elements neglected now can never be remedied later*“ (podkreślenia nasze). Ze względu właśnie na to wyjątkowe znaczenie tego wieku dla późniejszego rozwoju umysłowego, St. H. pragnąłby *przedłużenia* szkoły średniej („High School, czteroletniej, opartej na ośmioletniej szkole elementarnej (grades) *wstecz* przynajmniej o 2 lata, co byłoby krokiem ku stosunkom w liceach“ (francuskich), „i gimnazjach“ (niemieckich), „gdzie wychowankowie wstępują z rokiem ósmym albo dziewiątym“ (l. c. s. 648). Demokracizm amerykański, a więc взгляд polityczny, nie wpływa, jak u nas, na poglądy pedagogiczne.

dydaktycznych (tu miałyby najwłaściwsze zastosowanie projekty dydaktyczne Jerzego Ostrowskiego [Żywa Szkoła] pokrewne t. zw. „metodzie projektów“ ang. autorów) kształcić *całego człowieka ex re* przyszłego określonego zawodu wychowanka. Nie będzie też wcale wykluczonem, wobec dobrodziejstw systemu Hubego, *przejście* wychowanka szkoły powszechnej albo zawodowej, o ile obudzą się w nim później teoretyczne zdolności, *do nowej szkoły średniej*, gdzie *w każdej chwili i bez straty czasu*, rozpocząć będzie mógł naukę *na tych szczeblach*, do których się okaże przygotowanym. Sprawy tej — jako nie wchodzącej w zakres niniejszej pracy — nie będziemy jednak rozpatrywać tu bliżej.

IX. Indywidualizacja w małej szkole średniej.

Jak w rozdziale VII szczegółowo wyjaśniliśmy, wprowadzenie indywidualizującego systemu Hubego do szkoły średniej ogólnokształcącej wymaga, o ile poszczególni nauczyciele fachowi mają mieć wystarczające ilości godzin, zakładów wielkich, obejmujących 700—1000 uczniów i kilkudziesięciu nauczycieli, a rozpadających się na trzy lub cztery równoległe oddziały. Jednakże każdy ośrodek prowincjonalny, każde miasto powiatowe, winny mieć — zbierając wybitnie uzdolnioną młodzież z całego okręgu — również na zasadach indywidualizacji urządzoną szkołę średnią (obok siedmio- czy ośmioletniej szkoły powszechnej i odpowiadającej lokalnym stosunkom szkoły zawodowej). Zakład taki jednak nie będzie duży, gdyż tej wybitniej teoretycznie uzdolnionej młodzieży, przy najstaranniejszem nawet wyławianiu jej ze wszystkich szkół elementarnych okolicy, nie znajdzie się zapewne tak wiele, aby zapełnić więcej niż jeden oddział szkoły większej (około 250 uczniów): jak zrobić, by i tej młodzieży zapewnić najważniejsze przynajmniej korzyści systemu indywidualizującego? Nie możemy tego — niestety — skutecznie inaczej, jak przez pewne ustępstwo od wymagań stawianych nauczycielom.

Wspominaliśmy wyżej, że jednym z warunków budzenia w wychowanku zapału dla nauki jest entuzjazm dla przedmiotu ze strony nauczyciela i twórcza praca naukowa w najskromniejszej chociażby dziedzinie; od tego zaś właśnie, od *specjalizowania się nauczycieli w przedmiotach*

szkolnych musimy odstąpić, wprowadzając natomiast do szkoły średniej — za przykładem wielu szkół angielskich i amerykańskich (gdzie nawet nauczyciele - specjaliści nie są mile widziani¹¹⁹) — nauczycieli - „uniwersalistów“, mogących na podobieństwo nauczycieli szkół powszechnych, uczyć *wszystkich* przedmiotów (wyłączywszy tu ewentualnie rzemiosła, rysunki, gimnastykę i muzykę) i to od najniższego stopnia (szczebla) *do najwyższego*. Wymagać to będzie dwóch warunków: po pierwsze, od nauczycieli — *osobnego typu umysłowego*, implikującego zrzeczenie się *szczególnych* zamiłowań do nauk objętych programem oraz do specjalnej pracy nad jedną z nich, a natomiast — umożliwienie wyłączne pracy pedagogicznej oraz zogniskowanie

¹¹⁹) Hanus (Professional Preparation of our School Teachers. In: Beginnings in Industrial Education, Boston, Houghton, Mifflin & Co, 1908) przestrzega przed nauczycielami szkół średnich (high School) zbyt wyspecjalizowanymi i oddanymi badaniom naukowym: „The greater the degree of specialisation the greater the danger is“. (Cytowane według St. Halla, Educational problems, t. II s. 638). Podobnież w Anglii (p. książkę p. t. *Abbotsholme* by Cecil Reddie, London, G. Allen, 1900) nauczyciele są prawdziwymi uniwersalistami: jeden (Cecil Reddie) uczy j. angielskiego, niemieckiego, łaciny, historii, geografii, nauk przyrodniczych, matematyki, drugi np. (W. J. Morell) — j. angielskiego, łaciny, greki, matematyki, historii..., przykłady te wystarczą, istnieją widocznie ludzie tego typu, jakiego żądamy dla omawianych „uniwersalistów“, nie potrzeba jednak chyba dodawać, że, możliwa psychologicznie i dopuszczalna w pewnych przez konieczność wskazanych, instytucja takich nauczycieli nic nie ma wspólnego z wprowadzoną w b. zaborze austriackim instytucją nauczycieli — *omnibusów*: nauczyciel taki na „życzenie“ władzy przełożonej podejmuje się uczenia przedmiotów nie mających najmniejszej styczności z jego zawodem wykształceniem (matematyk — języka greckiego, albo odwrotnie, filolog — matematyki albo nauk przyrodniczych), zupełnie mu obojętnych i przezeń *ani fachowo, ani metodycznie, nie opanowanych*. Zwyczaj ten, pokutujący tu jako przeżytek austriackiego ducha, należy jak najmocniej potępić, abstrahując już bowiem od tego, że jest niekonstytucyjnym pogwałceniem osobowości i praw nauczyciela, wprowadza on do szkoły — zamiast nauki prawdziwej — *surogat nauki*, zajmującej tylko czas ucznia z minimalną dla niego korzyścią, często nawet, jak w matematyce, gdzie, błędnie fachowo lub metodycznie, położone podstawy utrudniają późniejszy postęp, — nawet z prawdziwą szkodą dla umysłu ucznia. Tolerowanie takiego pedagogicznego nadużycia nie powinno mieć dalej miejsca.

całej ich energii umysłowej i zainteresowania naukowego na zagadnieniach pedagogiki i dydaktyki, po drugie zaś — istnienia wyższych seminarjów nauczycielskich, kształcących nie — co jest zadaniem uniwersytetów — przyszłych uczonych i badaczy, lecz doskonałych dydaktyków każdego przedmiotu, ogarniających nadto całość zadań pedagogiki w jej wielorakim zakresie — eksperymentalnym, socjologicznym i filozoficznym. Uczniowie takiego zakładu, rekrutujący się z wychowanków szkół średnich ogólnokształcących, o czteroletnim, dajmy na to, kursie, nie wychodziliby znacznie poza zakres materiału szkoły średniej, lecz *przerabialiby powtórnie cały kurs szkoły ogólnokształcącej*, tym razem jednak z całym pogłębieniem krytycznym, filozoficznym i dydaktycznym, wskazaniem przez naturę przedmiotu (porówn. np. niesłychane bogactwo kwestyj wiążących się z elementarną matematyką lub nauczaniem języków), a nadto studjowaliby specjalnie pedagogikę, w szczególności eksperymentalną, oraz nauki filozoficzne. Profesorami takiego zakładu musieliby być fachowcy-uczeni, lecz z pomiędzy nich tylko tacy, którzy logikę, psychologję i dydaktykę swojego przedmiotu specjalnie przemyśleli, uczniowie zaś (którzy dla opanowania obcego języka winniby jeden rok przebyć zagranicą w filjach zakładu w tym celu tam utrzymywanych) nie zdawaliby egzaminów końcowych (nauczycielskich) z grup, lecz z *całego materiału* szkoły średniej, *krytycznie ze stanowiska dydaktyki oświeconego*, jako też z nauk dla nauczyciela podstawowych — pedagogiki w całym jej obszarze oraz filozofji. Nie poruszając — jako tu obojętnego — kwestji stosunku tego zakładu do innych wyższych zakładów, w szczególności uniwersytetów, widzimy odrazu, że instytucja nauczycieli-universalistów pozwoliłaby na zaprowadzenie *systemu Hubego* z idącą za tem indywidualizacją programów w każdej, chociażby naj-

mniejszej szkole¹²⁰⁾ rozporządzającej, rozumie się, odpowiedniami urządzeniami materialnymi. Szkoła taka szwankowaćby musiała pod niejednym względem, np. zaprawiania do pracy samodzielnej i samouctwa, niedostatecznie inspirowanego i kierowanego przez niespecjalistów¹²¹⁾, może też pod względem ducha naukowego — wobec trudności śledzenia za postępami większej ilości przedmiotów naukowych jednocześnie, grzeszyłaby też prawdopodobnie zbyt-
nio eksperymentalizmem w stosunku do ucznia, jako *przedmiotu badania*, lecz w każdym razie umożliwiłaby uczniom rozwijanie się po liniach dyktowanych im przez naturę, oraz dawałaby im niezbędną dla przyszłych przodowniczych zawodów tresurę umysłu, a atmosfera naukowa wyższych zakładów naukowych dokonywać będzie reszty, pobudzając ich do pracy produktywnej, ewentualnie nawet twórczej, zależnie od stopnia scalenia się ich osobowości oraz obfitości źródeł energii psychicznej, do jej dyspozycji będącej, źródeł, których troskliwe wyszukiwanie powinno być w nowej szkole jednym z najważniejszych celów pedagoga. Więcej właściwie szkoła dla swego wychowanka zrobić nie może, wystarczy, jeżeli przez wykształcenie w nim *zakreślonej mu przez jego wrodzone dyspozycje osobowości* da — jemu najważniejszy warunek *szczęścia* — społeczeństwu najważniejszy warunek jego *pożyteczności*: cenna koincydencja, *zbyt często zapominana przez naszą młodzież*.

¹²⁰⁾ Dzięki uniwersalizmowi nauczycieli (p. nw. 119) system jednego przedmiotu w jednym czasie w całej szkole, przyczem — w zbliżeniu do systemu Hubego — każdy rocznik uczniów pobiera naukę razem, zaprowadzony jest w szkole w Abbotsholme w Anglii (p. Lewicki, op. cit.).

¹²¹⁾ Szczególnie dotkliwymi i szkodliwymi dla uczniów mogłyby być braki w *praktycznej* znajomości przyrody (fizjografji), zapobiecby temu mogło jednak wprowadzenie instytucji *instruktorów* przyrodniczych w myśl projektu... Rozena (W sprawie nauk przyrodniczych w polskich szkołach średnich, Kraków 1913).

X. Zakończenie.

Dobiegliśmy do końca¹²²⁾ naszych rozważań, pozostaje nam więc tylko wskazać jeszcze raz w krótkości na te punkty proponowanej organizacji, które uzasadniają podtytuł naszej pracy — „szkoła indywidualizująca“, umożliwiając jej dalszy postęp i rozbudowę w kierunku, będącym obecnie na porządku dziennym wszelkich poczynąń pedagogicznych. Są niemi:

a) system, któryśmy nazwali od pierwszego inicjatora jego w Polsce, Michała Jana Hubego, pozwalający z jednej strony, każdemu wychowankowi pracować w tym dziale programu szkolnego, w którym praca jego będzie — w danej chwili — najbardziej wydajną, z drugiej zaś strony — rozpoznawać w najłatwiejszy sposób, *gdyż przez wyniki samejże pracy, objawiające się nierównomiernym krokiem w poszczególnych przedmiotach*, — zdolności i indywidualność wychowanka; jasny wgląd w tę kwestję, poparty poważnem przemyśleniem „personologii“, umożliwi wychowawcy, przez pokierowanie wolą i pracą wychowanka, dopomóc mu do wyrobienia się na pełną i harmonijną osobowość;

b) fakultatywność wyższych szczebli w niektórych dziedzinach („elastische Oberstufe“ Paulsena) z idącą za tem

¹²²⁾ W pracy niniejszej rozpatrywaliśmy wyłącznie kształcenie chłopców, z czego jednak wcale nie wynika, abyśmy niedoceniali kształcenia dziewcząt, kwestja ta jednak wymagałaby *osobnego* rozważania, zdaniem naszym bowiem — w samymże interesie młodzieży żeńskiej — wymaga ona *osobnych* szkół średnich o dostosowanym do ich psychologii i indywidualności programie: koedukację w szkole *średniej* w każdym razie zasadniczo odrzucamy. (Por. St. Hall, Educ. problems, t. II, s. 586).

„zasadą kompensaty“, dzięki której uczniowie, koncentrując swą pracę i myśl w pewnych kierunkach, automatycznie stwarzać sobie będą własną „podstawę wychowawczą“, wyznaczającą im ich przyszłe pole pracy;

c) w tym samym kierunku — pogłębiania się zamiłowań i afirmowania się zdolności — działać będzie wolność powtarzania szczebla oraz w pewnych działach (przyroda żywa) wyboru przedmiotu (zoologia *albo* botanika);

d) przechodzenie nauczycieli wraz z uczniami ze szczebla na szczebel (stałość nauczycieli): umożliwi to każdemu nauczycielowi fachowemu stosowanie przez cały ciąg nauki indywidualnych i indywidualizujących metod dydaktycznych (w czym winien mieć *najpełniejszą* swobodę); pozwalając przy końcowych egzaminach porównywać wartość poszczególnych metod, będzie to miało bezwątpienia wielkie znaczenie eksperymentalne;

e) przełożenie środka ciężkości lekcji z metod oralnych na tryb postępowania sprzyjający *samouctwu* (na podobieństwo amerykańskiego „supervised study“) oraz przydzielenie każdemu nauczycielowi obowiązkowych (popołudniowych) godzin celem kierowania pracą samoucką oraz pomagania uczniom słabszym w przedmiocie, — co pozwala uwzględniać tak potrzeby uczniów szczególnie zdolnych, jak i tych słabszych, którym sprawi trudność już samo pokonanie *obmyślnego dla nich minimalnego programu*. Zaliczając wreszcie do czynników sprzyjających indywidualizacji specjalne psychotechniczne wyszkolenie nauczycieli, nastawione na wykrywanie i faworyzowanie szczególnych zdolności, oraz kierownika i wychowawców (opiekunów), czuwających znowu nad interesami *całej* osobowości, otrzymamy zespół warunków sprzyjający wyzwoleniu twórczych sił wychowanka, co, przeprowadzone na wielką miarę, wpły-

nać może w ciągu jednego pokolenia na zupełną zmianę fizjognomji naszego społeczeństwa, gdzie niewątpliwie — *zwłaszcza przy wprowadzeniu metod indywidualizujących już od pierwszego roku szkoły powszechnej* — zdolności twórcze rodziłyby się na każdym kroku, niejako na kamieniu, podnosząc przez to ogólny poziom kulturalny i cywilizacyjny do wysokości Zachodu i umożliwiając tem samem *faktyczne* równouprawienie Polski w areopagu narodów.

„Sprawa planowego przygotowywania twórców i kierowników staje się coraz bardziej palącą. Coraz wyraźniej narzuca się społeczeństwu dzisiejszym wniosek nieunikniony, że jeżeli nie chcą, by ich organizacja kulturalna przy dalszej rozbudowie nie runęła w gruzy, muszą celowo wyrabiać sobie ludzi, zdolnych nią rządzić, zamiast polegać, jak dotychczas, na samorodnych genjuszach i talentach, które w warunkach przykrojonych na kształcenie miernot, przypadkowo zdołają sobie utorować drogę na szczyty“. Obawiać się należy, aby powyższe słowa Fl. Znanieckiego¹²³⁾ zbyt prędko się nie ziściły, na zapowiedź czego — u nas — wskazywałyby niewątpliwie upadek szkoły średniej i uniwersytetów, spowodowany — z jednej strony — coraz niższym poziomem wymagań w pierwszej, z drugiej — coraz niższym, skutkiem tego, poziomem intelektualnym studentów szkół wyższych. Niebezpieczeństwo jest podwójne i rosnące: z jednej strony inteligencja *podwykształcona* przestaje dostarczać w dostatecznej ilości przodowników zdolnych podołać zadaniom, wysuwany codziennie przez technikę kultury, z drugiej zaś — ta sama inteligencja „*podosobowa*“ tracić będzie poprostu zmysł na potrzeby urządzeń sprzyjających utrzymaniu najwyższych wykwitów osobowości — wytworów kultury duchowej — nauk czystych, sztuki, lite-

¹²³⁾ Szkice z socjologii wychowania (Ruch pedagogiczny, 1925, Nr. 1—3).

ratury... Zapobiegnięcie temu stanowi rzeczy, u nas, z powodu bezpośredniego sąsiedztwa i czynnego wpływu ustroju politycznego, nastawionego na zupełne zniwelowanie osobowości, — podwójnie groźnego, jest możliwe, albowiem — co w odpowiedniej interpretacji epistemologicznej można, za Znanieckim, przyjąć — „o ile działa pierwiastek twórczy w życiu kulturalnym, przyszłość nie jest potencjalnie zawarta w teraźniejszości i może przynieść coś zupełnie niespodziewanego“; zgadzamy się też ze Znanieckim w tem, że „pedagogia jest... środkiem społecznej przebudowy w kierunku twórczego, konstrukcyjnego demokratyzmu i... ratunkiem przed ruiną naszej cywilizacji“ — według Znanieckiego — „jedynym“, według nas — *najważniejszym*, nie sądzimy jednak, za tym autorem, aby wskazaną tu była „rewolucja“ pedagogiczna, zupełnie zrywająca z dotychczasową metodą dawania „dziecku i młodzieńcowi kilku lub nawet kilkunastu lat t. zw. ogólnego wykształcenia z późniejszą specjalizacją“, a wzorująca swoje metody wychowawcze *wyłącznie* na „metodzie samouctwa w najszerszym tego słowa znaczeniu“, czyli metodzie „stopniowego rozwijania i urzeczywistniania jakiegoś mniej lub więcej oryginalnego i doniosłego ideału kulturalnego“, takie bowiem postawienie kwestji prowadziłoby w konsekwencji — w „najpostępowszych“ szkołach „pracy“ — do pozostawienia dziecku, względnie jego inicjatywie¹²⁴), układanie programu pracy szkolnej, jako też do *wyłączniego* opanowania trybu nauki przez metodę *projektową* i zabawową („play-way“); odpowiadając tylko *aktualnie* czynnym — na krótką metę — potrzebom umysłu dziecinnego, wzgl. młodzieńczego, tryb ten zaniedbywałby zupełnie te, *ukryte i nie mające jeszcze*

¹²⁴) Porówn. St. Hall, Educational problems: „The gravest fallacy... is the belief that children can select their own subjects of study (t. II, s. 625, podkr. n.).

głosu, dyspozycje „neopsychicznego“ pochodzenia, których należyty rozwój stanowiłby mógł warunek sine qua non pełni i siły osobowości. Jak w wielu innych wypadkach skrajnych przeciwieństw, prawda i tu — niestety — leży *pośrodku*, — należy więc indywidualności dziecka, wzgl. „młodzi“, dać możliwości najswobodniejszego i najlepszego afirmowania się, z drugiej jednak strony — dbać o zapewnienie warunków rozwojowych osobowości przyszłego *człowieka dorosłego*, nie będącego przecież czemś gatunkowo obcem w stosunku do tego dziecka, lecz jego dalszym ciągiem: *nie należy dla dziecka poświęcać człowieka*, tak jak dotychczas dla człowieka poświęcano dziecko.

Sądzimy, iż przedstawiona w niniejszej pracy szkoła, pozostając odnośnie do szkoły dotychczasowego typu w stosunku, nie — rewolucyjnym, lecz *ewolucyjnym*, przedstawia szkołę *przyszłości*, i to *najbliższej*: projektując ją — krótkim słowem — jako szkołę „na miarę“¹²⁵⁾, pragnęlibyśmy gorąco, aby miara ta u nas okazała się miarą Fidjasza.

¹²⁵⁾ Już po skończeniu niniejszej pracy zaznajomiliśmy się z książeczką Ed. Claparède'a, *L'Ecole sur mesure* (Payot et Cie, Lausanne et Genève, 1920), zawierającą pobieżny przegląd metod indywidualizujących w szkole; robiąc słuszną uwagę, iż „pedagogika praktyczna winna się przyzwyczaić do myśli, że zadowalniające ulepszenia w szkołach uzyskane zostaną nie dzięki dyskusjom przy zielonym stoliku, lecz przez pogłębione studjum *faktów psychologicznych*, będących w związku z *pożądanymi zmianami*, w szczególności zaś przez doświadczenia i próby (s. 8, podkr. n.), poświęca w następstwie *klasom ruchomym* ustęp, który ze względu na związek jego z naszym przedmiotem przytoczymy w całości: „Nazywają tak system pozwalający uczniowi słuchać w różnych przedmiotach lekcji różnego poziomu. I tak uczeń, mocny w arytmetyce a słaby w łacinie, brać będzie arytmetykę z uczniami trzeciego roku nauki, a łacinę z uczniami drugiego. System ten (bardzo, bezwzględnie, racjonalny) stosowany z powodzeniem w niektórych nowych szkołach, przedstawia jednak trudności w zastosowaniu, rozkładzie godzin, promocjach. Uciec się do niego należy, zdaniem mojem, tylko wtedy, gdyby nie mógł być użyty żaden system prostszy“ (s. 35, podkr. nasze). Mamy przekonanie i nadzieję, iż w pracy naszej damy dość trafne i szczęśliwe rozwiązania wspomnianych trudności.

Rozkład godzin w szkole o trzech oddziałach. Tablica I

Przedmiot ²⁾	Poniedziałek. ¹⁾					Wtorek					Środa					Czwartek					Piątek					Sobota								
	I		II		III	I		II		III	IV	V	I		II		III	IV	V	I		II		III	IV	V	I		II		III	IV	V	
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V				
J. polski ³⁾	2										3	2		1					1			3	1						3	2				
Historia ³⁾																																2		
J. nowożytny (obcy) ⁴⁾						1	3			2				3					2			3	1	3								2		
J. klasyczny ⁴⁾ . .	1	3					2	1			2	1	3																			3		
Matematyka . . .	1	3				1	3	2	1		2	1	3	2	1	3																	3	
Fizyka						1	1			1	1		2	2					2	2													3	
Przyroda martwa	2	2					2	2			3	3							3	3													1	
Biologia	3	3					3	3			1	1							1	1													2	
Rysunki						2	2			3	3																							1

¹⁾ Cyfry rzymskie oznaczają godziny, arabskie — oddział.

²⁾ Logika (?), ćwiczenia fizyczne, muzyka i śpiew w godzinach popołudniowych.

³⁾ Jeden komplet nauczycieli dla języka polskiego i historii.

⁴⁾ Jeden komplet nauczycieli dla języków nowożytnego i klasycznego.

Rozkład godzin w szkole o czterech oddziałach. **Tablica II**

Przedmiot ²⁾	Poniedział. ¹⁾					Wtorek					Środa					Czwartek					Piątek					Sobota				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
J. polski ³⁾	1			4		1	2				1										3	4				3	4			2
Historia ³⁾		1					1					2	3				2	3					4					4		
J. nowożytny (obcy)	3	1	2		4	2				4		1	4			1	4			3	1					2	3			
J. klasyczny	2	3			4	4	2				2	1			3	4	1				4	1						3		
Matematyka	4	2	3				1	3	4		3	2				4	1				2	3	1			4	1	2		
Fizyka	4	4	1	1			4	4	1	1			2	2			2	2							3	3			3	3
Przyroda martwa			3	3					3	3			4	4			4	4			2	2	1	1		2	2	1	1	
Biologia			2	2					2	2		3	3	1	1		3	3	1	1					4	4			4	4
Rysunki						3	3				4	4					2	2								1	1			

¹⁾ Cyfry rzymskie oznaczają godziny, arabskie — oddział.

²⁾ Logika (?), ćwiczenia fizyczne, muzyka i śpiew w godzinach popołudniowych.

³⁾ Język polski i historję wykładają ci sami nauczyciele.

W KRAKOWIE

Treść.

	Str.
Przedmowa	3
I. Wady dzisiejszej szkoły średniej	5
II. Czego wymagać należy od szkoły średniej ogólnokształcącej	24
III. Organizacja szkoły indywidualizującej	46
IV. Zasady dydaktyczne	60
V. Zasady wychowawcze	73
VI. Program Szkoły Indywidualizującej	89
VII. Warunki realizacji	133
VIII. Zarzuty	147
IX. Indywidualizacja w <i>małej</i> szkole <i>średniej</i>	158
X. Zakończenie	162

129



UP - Kraków BG



1050252600