

Biblioteka uniwersytetu ludowego  
im. A. Mickiewicza w Przemyślu.

L. 1433.

Szkoła angielska no-  
wego typu, czy szkoła  
przyszłości Ellen-Key?

Referat na zebraniu Towarzystwa na-  
uczycieli szkół wyższych w Krakowie,  
dnia 25-go listopada 1905 r.

odczytała

Julia Benoni Dobrowolska.



W Krakowie, 1906 roku. **T**zcionkami Drukarz  
Literackiej — pod zarządkiem L. K. Górskiego.

A-19350



Kult. 8

BIBLIOTEKA  
UMCS  
LUBLIN

K. 160/56/2596

Od chwili bojkotu szkoły rosyjskiej w Królestwie, tak tam jak i u nas w Galicyi mówi się ciągle o reformie szkoły i wychowania. Nie od rzeczy przeto będzie przyjrzeć się dwom typowym szkołom i osądzić, co ze szkół tych należałoby przenieść na nasz grunt polski.

Szkoły angielskie nowego typu, zyskały rozgłos w całej Europie i znalazły naśladowców we wszystkich prawie krajach. My tylko Polacy nie zdobyliśmy się dotąd na taką szkołę. Pod względem reformy samego nauczania i stosunku nauczycieli do młodzieży zbliża się do szkół tych, nowa szkoła handlowa w Warszawie, na Walicowie. W Łodzi założono również przed kilku laty szkołę, wzorującą się także na najnowszym systemach nauczania, ale już w pierwszym roku rząd rosyjski uwięził kierowniczkę za naukę języka i historii polskiej.

Przyjrzyjmy się bliżej jednej z tych szkół angielskich. Mówić będę o „Bedales School“ w Petersfield pod Londynem. Bedales School jest szkołą mieszaną, koedukacyjną, połączoną z internatem, przychodnich nie ma wcale. Przyjmuje dzieci w wieku lat 9—10-ciu. Do roku 15—16 daje szkoła wszystkim to samo, jednakie ogólne wykształcenie; około tego

wieku, zaczyna się już to przysposobienie do zawodu, lub też, co częściej ma miejsce przysposabia się wychowanka do szkoły wyższej, do której ma przejść ze szkoły średniej. Lat 6 pierwszego okresu poświęca się na rozwinięcie sił fizycznych i umysłowych w całej pełni. Te lata są podłożem dla przyszłej specjalizacji. Po upływie bowiem tego czasu okazuje się, ku czemu zdążają wrodzone zdolności dziecka i kierownik zakładu, w porozumieniu z rodzicami wybiera dalszy kierunek wykształcenia, już to uniwersytet, już to szkołę handlową, przemysłową, rzemieślniczą, lub życie w koloniach.

„System nasz“, powiada p. Badley, w prospekcie swojej szkoły wolny jest od przeciążenia umysłowego, które tak powszechnem jest w szkołach, a tak fatalnie wpływa na rozwój umysłowy i fizyczny młodzieży, bo przypada w czasie, kiedy wyrastanie i rozwój fizyczny pochłania przeważny zapas energii młodego organizmu. Cel ten, t. j. uniknięcie przeciążenia bywa osiąganym: 1) przez krótki czas trwania godzin nauki, przez wprowadzenie różnorodności przedmiotów, przez długie przerwy wypełnione zabawą na wolnym powietrzu i przez ograniczenie do minimum odrabiania lekcji; kilka godzin rannych, poświęcamy nauce, popołudniu pracy ręcznej, pracy w polu i ogrodzie, mleczarni i ćwiczeniom na wolnym powietrzu; wieczór, życiu towarzyskiemu, muzyce, teatrom amatorskim, pogawędkom i wspólnemu czytaniu; 2) przeciążenia umysłowego unikamy również przez to, że młodzież czerpie wiadomości z życia przy pomocy zmysłów i siły rozumowania, a nie przez mozolne ślęczenie godzinami nad

książką i wycyzanie się pamięciowe. Tak w nauce języków i literatury jakoteż przyrody i matematyki dążymy do tego, aby dzieci same robiły odkrycia, same rozwijały siły swe intelektualne. Charakter kształcimy, uznając to kształcenie za jeden z obowiązków szkoły, przez kładzenie nacisku na osobiste zwyczaje, przez pielęgnowanie szczerych, przyjacielskich stosunków pomiędzy wychowanymi a przełożonymi, przez budzenie w dzieciach obowiązku czuwania nad sobą, brania odpowiedzialności za swoje czyny i przez wychowywanie chłopców wraz z dziewczętami pod opieką wychowawców obu płci. — (Dziewczynki mieszkają w domu osobnym, pod opieką p. Badley i pomocnic. Rano, po zjedzeniu śniadania w swoim domu, przechodzą do budynku szkolnego, który jest zarazem domem mieszkalnym chłopców. Biorą one udział w nauce, pracach i zabawach towarzyszy, uwzględnia się jednakże przy tem potrzeby organizmu dziewczęcego i konieczność przysposobienia do przyszłych ich obowiązków). „Dziewczynki korzystają ze wszystkich owoców reform wprowadzonych w naszej szkole, wierzymy bowiem, że wszystkie dodatnie jej strony są równie dobre dla obu płci i przyczyniają się do zwalczania przesądów i nieporozumień, tworzących się już w czasie szkolnym pomiędzy obu płciami, a będących przyczyną tylu błędów i nieszczęść życiowych“ — powiada pan Badley, mówiąc o koedukacji.

Co się tyczy wyłącznie wychowania fizycznego, to dzieci idą spać około godz. 9-tej, wstają o 7-mej, mają więc dość czasu do wypoczynku. O godz. 9<sup>1</sup>/<sub>2</sub> wieczorem gasi się

światło w całym domu. Młodsze dzieci idą spać o godzinę wcześniej. Sypialnie nieprzepełnione, wietrzone przez dzień cały. Ogrzewanie centralne, parą, okna stale otwarte podczas zajęcia pokoju. Pożywienie obfite z uwzględnieniem wymagań młodego organizmu, dużo jarzyn, słodczy, owoców. Ubranie wygodne, nie kosztowne, inne do klas i pracowni, a inne do zajęć po za domem. To ostatnie z trwałego materiału, często przemoczone i zabłocone, suszone bywa natychmiast po zdjęciu, w sztucznych suszarniach, następnie oczyszczone i przysposobione na następny dzień, przez dzieci same. Takież samo staranie muszą mieć dzieci o wszystkie swoje rzeczy; do nich także należy przewietrzanie pościeli i poślanie łóżek.

Oprócz prac ręcznych i rzemiosł jak: introligatorstwa, stolarstwa, koszykarstwa, prac w polu, ogrodzie, mleczarni, oprócz gier i wycieczek mają starsi chłopcy gimnastykę, pod kierunkiem Szwedki. Wogóle dzieci spędzają dużo czasu na powietrzu, są bardzo zahartowane, nie zważa się zbyt na zmiany klimatu. Widziałam sama, jak w deszcz pracowali młodzi robotnicy w ogrodzie. Swobody mają dużo, to też nie rzadko zdarzają się wypadki złamania ręki lub nogi. Kiedy zapytałam dyrektora, czy rodzice w takich wypadkach nie mają żalu do zakładu, spojrzał na mnie zdziwiony i spytał: „Jakto, czyż pani przypuszcza, iż rodzice dla uniknięcia wypadków, które i tak zdarzyć się mogą, chcieliby, abyśmy im dzieci wychowywali na niedołęgi?“ Nadmienić tu należy, że Bedales School przyjmuje dzieci zdrowe, wymagane jest świadectwo lekarskie, a w za-

kładzie także lekarz bada dzieci od czasu do czasu.

Ważnem dla utrzymania zdrowia jest zastosowane w tej szkole wielkie staranie około czystości skóry. Każde z dzieci bierze rano tusz, lub zmycie zimną wodą; popołudniu, kiedy wraca do domu po pracy po za domem, bierze kąpiel ciepłą lub zimną, zależnie od upodobania; ponadto obowiązkowa ciepła kąpiel raz na tydzień i mycie nóg w zimie. W lecie kąpiel zimna codzień, przed obiadem. Wieczorem przez cały rok mycie toaletowe i przebranie w bieliznę nocną.

Co do wychowania umysłowego, to musimy sobie zdać jasno sprawę, że przyczyną wywołującą inicjatywę osób prywatnych w Angli, było to, że szkoły tamtejsze za mało przysposabiają do życia, a temsamem życie ubożą. Podstawą zaś tych szkół jest rozwinięcie władz fizycznych i umysłowych, danie wiadomości i doświadczenia, któreby życie uczyniły łatwiejszem, pełniejszym, jednem słowem szczęśliwszem. To też system nauczania nie polega tu na żmudnem i niezrozumiałem dla młodocianego wieku wykonywaniu reguł i abstrakcyj, lecz raczej na doświadczeniach, na odkrywaniu praw przyrody, chwytaniu jej niejako na pracy. System ten czyni naukę zajmującą i miłą od najpierwszych początków, a nie jest mordowaniem i kuciem dla jakichś celów w przyszłości.

Zmysł spostrzegawczy i chęć naśladownictwa bywają zarówno wyzyskane jak potęga pamięci i możność rozumowania, kształcona przy pomocy faktów z życia roślinnego, zwierzęcego i ludzkiego.

Czas kształcenia podzielony jest na trzy kursa, odpowiednio do wieku. Kurs najniższy przeznaczony dla dzieci od lat 9 do 11 lub 12 obejmuje naukę angielskiego języka, łątwą gramatykę, wypracowania, język niemiecki lub francuski w konwersacyi, historię, geografję, przyrodę w elementarnym zarysie, ćwiczenie oka, ucha i ręki przez rysunek, muzykę i prace w drzewie.

W średnim kursie, do 15-stu lub 16-stu lat praca podzielona na klasy rośnie z każdym rokiem. Nauka przyrody rozpada się na gałęzie. Z przedmiotów dodaje się łacinę i algebrę, jeśli potrzebne, także i początki greki. Metody nauczania zmieniają się ze wzrostem sił młodzieży. Wprowadza się podręczniki lub też uczniowie sporządzają je sobie sami, z własnych notatek. Dla nauk przyrodniczych wyłącznie są takie notatki używane.

Kurs najwyższy jest poświęcony specjalnemu kształceniu, jak już wyżej wspomniałam. Jeśli chłopiec lub dziewczyna mają zdawać jaki egzamin, to w czasie tego kursu uwzględnią się tę potrzebę. Młodzież mająca poświęcać się życiu w koloniach, lub pracy na roli, większość czasu spędza na fermie.

Przystępuję obecnie do krótkiego omówienia metody nauczania każdego z przedmiotów. W szkołach angielskich zaczynają dzieci niestety, naukę czytania i pisania bardzo wczesnie, bo już w 5, a niekiedy i 4-tym roku życia. Anglicy na czynione im z tego powodu zarzuty odpowiadają, że trudna bardzo pisownia ich języka zmusza ich do tego. Na szczęście powstała w ostatnich czasach bardzo silna opozycja, która może dać Bóg, położyć koniec barbarzyńskiemu znęcaniu się



nad własnymi dziećmi, jednego z najcywilizowańszych narodów Europy.

W 9-tym roku wstępując w progi Bedales School umie już dziecko czytać i pisać w ojczyństym języku; praca więc jest poświęcona dalszemu ćwiczeniu się w opowiadaniach, wypracowaniach, gramatyce, w końcu zapoznaniu się z literaturą. Wspomnę tu, że samych wydań Shaekspaera dla młodzieży mają Anglicy kilkanaście.

Naukę języków obcych, żywych, a więc niemieckiego i francuskiego rozpoczyna się od rozmowy, wyuczania się na pamięć zwrotów, poezyi i łatwych ról. Dopiero kiedy się już ucho i język oswoi z obcym mu materiałem, rozpoczyna się zapisywanie znanych zwrotów. Na podstawie tych piśmiennych wypracowań dziecko powoli wysnuwa najpierwsze reguły gramatyczne.

W kursie średnim nauka dalsza: ćwiczenia, opowiadania, gramatyka, nakoniec zapoznanie się z literaturą. Uczenie żywych języków opiera się całkowicie na praktycznym zastosowaniu. Część młodzieży, dla dokończenia nauki języka, zapoznania się z życiem innych narodów i dla zawiązania stosunków, bywa wymieniana z taką samą ilością uczniów z innego zakładu. I tak Bedales School, wysłała Demolins'owi n. p. 20-stu swoich wychowanków, a w zamian za to przysłała Demolins 20-stu młodych francuzów do Bedales School. Rodzice ponoszą tylko kosztą podróży.

Naukę łaciny uważają jako przedmiot kształcący umysł, rozpoczynają ją przeto od gramatyki i duży na nią kładą nacisk. Reguł jednakże nie wyuczają się uczniowie na

pamięć, ale dochodzą do poznania ich przez pisanie. Następnie, możliwie najszybciej przystępują do tłumaczenia autorów. Toż samo i z greką. Historję rozpoczynają od opowiadań z życia wielkich ludzi, do tego nawiązują ważniejsze wypadki historyi kraju ojczystego najpierw, a potem z powszechnych dziejów. Nauka geografii dąży do dobrego zapoznania się z ważniejszymi krajami świata, z geografją handlową głównie, wszystko przy pomocy dobrych obrazów, map, wycieczek i podróży.

Tak w nauce arytmetyki jak i geometryi, od samych początków kładzie się nacisk na obliczenia z życia codziennego. Wychowankowie prowadzą rachunki gospodarskie, robią pomiary domu, ogrodu, miejscowości, w której stoi szkoła i t. p. W kursie średnim dodaje się algebrę, w najwyższym trygonometryę. Ten sam cel praktyczności potrzebnej w życiu przyświeca przy zaznajamianiu się z przyrodą. Botaniki uczy się przy pracy w ogrodzie i w polu, geografii na wycieczkach; podczas lekcyi chemii i fizyki, eksperymentuje nietylko nauczyciel, ale i wszyscy uczniowie, każdy przy swoim stoliku. Następnie rysują i robią krótkie notatki. Te notatki to ich jedyne podręczniki do nauki przyrody.

Muzyka odgrywa wielką rolę w życiu szkoły. Orkiestry słuchałam z prawdziwą przyjemnością. Pan Badley jest zdania, że połowa mniej więcej dzieci posiada takie zdolności muzykalne, iż je warto kształcić. Rysunek traktowany jest nietylko jako sztuka, ale jako umiejętność pomocnicza w nauce i życiu.

O pracy przy gospodarstwie i nauce introligatorstwa, koszykarstwa i stolarstwa i t. p. już wspomniałam.

Przystępuję do rzeczy najważniejszej, do wychowania moralnego. Pomogę sobie znowu słowami p. Badleya: „Wychowanie to polega na osobistym wpływie nauczycieli i na ogólnym tonie, a nie na przyjętej przez zakład rutynie“. Nie dyscyplina szkolna, ale ściśle przyjacielskie stosunki codzienne, formują charaktery dzieci, powierzonych tej szkole. Każde z dzieci odczuwać musi żywe zainteresowanie się jego szczęściem i trudnościami. Ze starszymi omawia się ponadto ważniejsze zagadnienia z ich prywatnego i szkolnego życia. Przełożeni dzielą z wychowankami zabawy, gry, jadają z nimi, żyją ich życiem, i to życie wspólne zapobiega wszystkim występkom szkół innych.

Codziennie odbywa się czytanie Biblii i odśpiewanie psalmu lub hymnu. W niedzielę wieczorem odbywa się dłuższe nabożeństwo ze współdziałaniem śpiewu i muzyki wykonanej przez dzieci, a zakończone przemową jednego z członków koła wychowawczego. „W wychowaniu religijnem chodzi nie o wyuczenie dogmatów, jakiegokolwiek religii, ale o to, aby elementy, mówi p. Badley, wspólne wszystkim religiom, ukochanie prawdy i piękna, przeniknęło młode serca, aby zrozumiały, że te elementy są istotą życia i dzieł naszych, że wszystkie siły nasze oddać powinniśmy na usługi Bogu i ludziom“. W Bedales School, dzieci tylko na żądanie rodziców biorą udział w nabożeństwach swojego wyznania. U Desmolin'sa jest ksiądz katolicki, pop prawosławny, jest pastor i każdy pou-

cza dzieci o dogmatach danego wyznania. W Ruskin Home School „nie poucza się dzieci wogóle o dogmatach żadnej religii, ale na przechadzce podczas wypoczynku raz słyszą o Buddzie, innym razem o Mojżeszu“, to znowu o „Białym Chrystusie“ jak powiada p. Lauverisson, kierownik tej szkoły.

Zastrzegam się tutaj, że zdaję jedynie sprawę z ducha tych szkół, — osobistych poglądów na razie nie wypowiadam. Powrócę jednak jeszcze do wychowania religijnego. W porównaniu ze szkołami istniejącymi na kontynencie, szkoły angielskie nowego typu przedstawiają się bardzo dodatnio. Spróbuję zapoznać obecnie Szanownych słuchaczy ze szkołą przyszłości, istniejącą dotąd tylko w genialnym umyśle autorki „Stulecia dziecka“. To, co wspomniana wyżej autorka mówi o wychowaniu moralnem, jest piękne, ale nie nowe. Opiera się ona po większej na Montaigne'u, Rousseau i Spencerze, ale obraz szkoły przyszłości, obraz ukochania i uszanowania indywidualności każdego dziecka jest podług mnie, nakreślony po mistrzowsku. Jako szkoła państwowa, będzie ona zapewne niespełnionem marzeniem przez długie lata, lecz nie jako szkoła powstała z inicjatywy prywatnej.

Już przy zwiedzaniu wzorowych szkółek w Genewie, gdzie liczba dzieci w jednej klasie wynosi od 12 do 18; spostrzegłam jak, mimo małej ilości dzieci, trudno wychowawcy liczyć się z umysłowością każdego dziecka z osobna. W ubiegłym zaś roku miałam sposobność utworzyć u siebie w Zakładzie dwa oddziały, niższy i wyższy, każdy złożony

z gromadki 6-ga dzieci równych sobie mniej-  
 więcej rozwojem umysłowym. Oddziały te  
 odpowiadały 3-ej i 4-ej klasie szkoły ludo-  
 wej. Już po trzech tygodniach mieliśmy  
 po 2 poddziały w każdym pojedynczym od-  
 dziele dla niektórych przedmiotów, a po kil-  
 ku miesiącach całe grono pracujących osób  
 doszło do przekonania, że jeśli byśmy chcieli  
 żadnemu z dzieci rzeczywiście nie czynić  
 krzywdy, t. zn. nie podpędzać zbytnio słabiej  
 postępujących, ani też zatrzymywać ze  
 względu na tych pierwszych, dzieci zdolniej-  
 szych, należałoby z bardzo małymi wyjątka-  
 mi każde dziecko, każdego przedmiotu uczyć  
 z osobna. Gdybyśmy nawet podzielili dzieci  
 do nauki każdego przedmiotu wedle umyślo-  
 wego rozwoju, to już po 2 lub 3 tygodniach  
 cały podział runąłby dzięki temu, że umysły  
 podobne sobie rozwojem, w chwili podziału,  
 rozeszłyby się znowu, mocą nierównego tempa  
 dalszego postępu. Idę dalej! Gdybyśmy i wte-  
 dy znów nową przeprowadzili klasyfikację,  
 uwzględniając tempo marszu mózgu, że się  
 tak wyrażę, każdego dziecka, to i to na nic by  
 się nie przydało; wiemy bowiem dobrze my  
 wszyscy, którzy kiedykolwiek uczyliśmy, iż  
 to tempo zmienia się u dziecka stosownie do  
 sił jego fizycznych, zajęcia indywidualnego  
 tym lub owym działem przedmiotu i t. d., a  
 nareszcie, że każde niemal z dzieci potrze-  
 buje specjalnego systemu, właściwego dla  
 niego, a bardzo niewłaściwego często dla  
 wszystkich innych.

Te wyżej wymienione skrupuły nasuną się  
 każdemu, kto odrzuci precz od siebie wszy-  
 stko, co jest przyzwyczajeniem, rutyną, kom-  
 promisem, a jako jedyny cel postawi sobie

taką szkołę, któraby nie krzywdziła żadnego z dzieci, nie ubożyła, nie odzierała z najcenniejszego skarbu, jakim jest indywidualność. Ellen Key kompromisów nie zna, maluje obraz swej szkoły przyszłości, nie troszcząc się wcale o przystosowanie jej do obecnych pojęć. „Celem szkoły, powiada ona, powinno być, tak samo jak rodziny i społeczeństwa rozwijanie życia, do coraz wyższych, doskonałych form przez wzmaganie siły i potęgowanie szczęścia. A szczęściem jest rozwój naszych uzdolnień“, dodaje, przypominając słowa Goethego. Wymarzona przez nią szkoła nie może zatem dążyć do wytwarzania okazów, maszynowo podobnych do siebie, nie może niszczyć indywidualnych właściwości każdego małego człowieka, ale musi ich bronić i chronić od zatracenia.

Za kamienie węgielne szkoły przyszłości uważa Ellen Key:

„1. Wczesną specjalizację tam, gdzie istnieją wybitne zdolności indywidualne.

„2. Skoncentrowanie nauczania około pewnych przedmiotów — w pewnych okresach czasu.

„3. Samodzielną pracę w ciągu całego wieku szkolnego.

„4. Zetknięcie się z rzeczywistością we wszystkich fazach nauczania“.

W celu założenia pierwszego owego kamienia węgielnego, należy wiadomości potrzebne każdemu pojedynczemu człowiekowi ograniczyć do minimum a mianowicie:

„Dobrze czytać i ortograficznie pisać prawą i lewą ręką, proste przedmioty przerysowywać, by mózdz się nauczyć równie dobrze obrazkowego jak zgłoskowego pisma, dalej

poglądowe nauczanie geometryi, cztery działania i ułamki dziesiętne, tyle geografii, by umieć sobie radzić z mapą i tablicą czasu, tyle przyrody, by mózdz sobie zdać sprawę z elementarnych wymagań higieny, w końcu język angielski, by nie być od świata odciętym. Jeżeli damy dziecku te umiejętności, będzie ono zaopatrzone we wszystko, czego mu potrzeba, by dalej w książkach i w życiu samo znalazło resztę; a dodajmy do tego jeszcze tylko umiejętność zacerowania pęczochy, przysycia guzika, i wbicia gwoźdźcia“.

„Po przyswojeniu tego minimum, należy pozwolić dziecku pójść za jego osobistym upodobaniem. W wymarzonej przeze mnie szkole panuje zupełna wolność wyboru przedmiotów, o ile przedmioty podstawowe, o których wyżej wspomniałam, już zostały przyswojone“.

„Szkola daje sposobność do nauczenia się wszystkiego, lecz do niczego nie zmusza“, powiada szwedzka autorka.

W szkole jej każde z dzieci, kierowane przez nauczyciela, prowadzi samo swoje studia. Samouctwo takie, nie jest tem samem, co metoda heurystyczna, choćby dlatego, że przy metodzie heurystycznej sposób nauczania pobudza wprawdzie dzieci do samoistnej pracy, ale w określonym terminie, wyczerpując narzucony przez nauczyciela przedmiot, zakres pracy; samouk szkoły przyszłości sam wybiera i przedmiot i zakres i czas pracy, a nauczyciel o tyle tylko kieruje, o ile interwencya jego okaże się potrzebna, w celu usunięcia przeszkód, któreby siły i czas wychowanka niepotrzebnie marnowały.

„W przyszłym gmachu szkolnym nie będzie wcale klas, będą tylko rozmaite sale, obficie zaopatrzone w materiały do wykładu (?) różnych przedmiotów, a obok nich pokoje, w których każdy będzie miał własny kącik, do samoistnej pracy“ — wyjaśnia Ellen Key.

Drugi kamień węgielny: „Skoncentrowanie nauczania około pewnych przedmiotów, w pewnych okresach czasu, zarysowuje się w myśli autorki, że jak zaczynamy zrywać obecnie z fałszywą metodą nauczania przyrody, polegającą na powracaniu kilkakrotnem do tych samych przedmiotów, w coraz obszerniejszych zakresach, tak należałoby uczynić z geografiją i historją: w pewnych okresach pozwolić się dzieciom zagłębiać, a potem zupełnie na bok je odłożyć. Nieustanne chodzenie w kółko, kucie i powtarzanie a wszystko w widokach przyszłego egzaminu — razem z egzaminami zniknie zupełnie“. Wielokrotne doświadczenie, że nie szczegóły, które ulatują z pamięci, ale ogólne wrażenie wpływa potężnie na umysł i serce, musi nakoniec zdaniem Ellen Key, doprowadzić do zastosowań praktycznych. Zamiast podziału przedmiotów, który w obecnej szkole prowadzi do rozprószenia sił i uwagi, głównem zadaniem przyszłej szkoły będzie koncentrowanie.

Pewna część uczniów może np. przy studyowaniu geografii, odkryć jej związek ze światem przyrody z jednej strony, z drugiej ze światem ludzkim, a to ich w roku następnym znowu skłoni do pracy nad historją w ciągu zimy, a nad naukami przyrodniczemi w ciągu wiosny i jesieni... Geografia otwiera drogę do każdej dziedziny wiedzy i dziś po uczynionych już w tym kierunku



próbach, istnieją ważne powody, by przedmiot ten uczynić ogniskiem całego nauczania.

Przechodzę z kolei do trzeciego kamienia węgielnego, którym jest „samodzielna praca w ciągu całego wieku szkolnego“.

„Celem nauczania powinno być, aby uczniowie sami z pierwszej ręki zdobywali wiadomości, odbierali wrażenia, tworzyli sobie poglądy, pracą dobijali się umysłowych rozkoszy... powiada inicjatorka nowego wychowania i zaraz dodaje: „Pięknie uporządkowana, w pudełkach, etykietami zaopatrzonej zamknięta wiedza egzaminowa szybko się ulatnia. — Kto jednak przez samodzielną własnego wyboru pracę, wyrobił w sobie żądze wiedzy i dzielność umysłu, z łatwością uzupełni luki, które przy tej metodzie studyów w szeregu wiadomości ujawnić się mogą...“ a dalej „tylko ten, kto dzięki umysłowemu pokarmowi, który sobie przyswoił, jaśniej widzi, goręcej czuje, bogactwo życiowe obejmuje w całości, istotne wykształcenie zdobywa“.

Czwarty kamień węgielny „zetknięcie się z rzeczywistością we wszelkich fazach nauczania“ jest zarazem kamieniem węgielnym szkół nowego typu. Tylko takie stykanie się z życiem na każdym kroku, może w istocie przysposobić do życia. Myśl tę uwzględniły również bardzo szeroko Ustawy Komisji Edukacji Narodowej. To, czem się dziś cała Europa zachwyca, było wprowadzonym u nas w Polsce przed stu z górą laty.

Wracam do szkoły przyszłości. Aby ją w życiu można było wprowadzić, trzebaby jak Ellen Key mówi, aby całą pedagogię potop zalał, pozostawiając w arce tylko Mon-

taigne'a, Rousseau'a i Spencera i studia psychologiczne nad dziećmi. Wszystko, co jest teraz, jest złe, bo się opiera na fałszywej z gruntu podstawie, na metodzie nauczania, zamiast śmiało oprzeć się na samouctwie, jako na jedynej zgodnym z prawami przyrodniczemi.

Wprzytoczeniu najcharakterystyczniejszych ustępów ze „Stulecia dziecka“ odmalować spróbuję zdanie autorki o szkole dzisiejszej.

„W doskonałej szkole współczesnej, delikatny materiał osobistości dziecka wsiąka, rozplywa się lub raczej rzucony bywa na pastwę wichru i fali, jak mały nadbrzeżny kamyczek. Jedna fala po drugiej uderza nań dzień po dniu, semestr po semestrze! Chlust! czterdzieści pięć minut religii! Chlust! tyleż historyi! Chlust! tyleż slōjdu, francuskiego języka, historyi naturalnej! Nazajutrz nowe przedmioty, w nowych drobnych prysznicach... To ciągle oblewanie coraz to nową falą, ogłusza mózgi, ogłupia i oniemia dusze nie tylko dusze uczniów, ale i nauczycieli! (176, 178). Ile razy czytałam rozprawy pedagogiczne, zawsze piękne wyrazy „samodzielność“ — „rozwój indywidualny“ — „dowolny wybór“ itp. przypominały muzykę przygrywającą przy ludożerczych ucztach... W końcu zawsze dzieci padają ofiarą ideałów wychowawczych, pedagogicznych systemów, i wymagań egzaminowych, od których nikt odstąpić się nie odważa... (179, 182). — Nie ten uczeń, który siedząc w milczeniu przygląda się eksperymentom i demonstracyom nauczyciela, uczy się obserwować, — nie ten, którego ćwiczenia mozolnie są poprawiane, uczy się pisać, — nie ten, który pedantycznie modele slōjdu odra-

bia, nauczy się sporządzać sprzęty codziennego użytku“.

W tem zwierciadle szkoły obecnej, jakkolwiek bardzo wiernem, nie możemy odnaleźć wszystkich rysów ciemnych naszej szkoły galicyjskiej.

Złem jest, że młodzież siedzi w przepelnionych salach, że nauka trwa około 60-ciu minut, jakkolwiek wróble już ćwierkają, że tylko 45 minut mózg bez znużenia szkodliwego pracować może nad jednym przedmiotem, że szkoła wpływem moralnym i zaznajamianiem z higieną nie chroni młodzieży od fizycznej i moralnej zgnilizny, która chorobę i nieszczęście wlecze w dziesiątki pokoleń. Złem, że w klasie 1-szej jest 8 godzin łaciny, 6 godzin języka niemieckiego, a języka polskiego tylko 3: gorzem jeszcze jest to, że dzieci nasze, dzieci polskie, uczą się historii i geografii polskiej, pod wstydliwem mianem historii kraju rodzinnego i uczą się za mało gruntownie. Że młodzież nasza zna i uczy się na pamięć Odysei a piękności Pana Tadeusza nie odczuwa, że opuszcza szkołę z przekonaniem, że Mickiewicz w prozie, to Mickiewicz chory, z umysłem opętanym przez szaleńca, że trzeba zapoznawać się i przejmować filozofami obcymi, bo żadnej filozofii polskiej nie było, niema a nawet prawdopodobnie nigdy nie będzie.

Złem jest i to także, że społeczeństwo nie pomyślało o zajęciu się młodzieżą w godzinach południowych. A co najgorsza brak ducha prawdziwie narodowego polskiego w szkołach naszych i brak ducha prawdziwie chrześcijańskiego, brak ducha Chrystusowego.

Ukochanie prawdy wygnaniem zostało da-

leko za progi szkoły galicyjskiej. Kłamią rodzice, kłamią nauczyciele, kłamią dzieci, wszyscy kłamiemy. Rodzice widzą zło szkoły, krytykują ją ostro, narzekają, a przyszedłszy na konferencję wywiadowczą robią miny tak zadowolone i słodkie, jakby szkoła była ideałem szkoły. — Wiedzą czem jest ta szkoła dla młodych dusz, mimo to posyłają dzieci, zmuszają do gięcia karku przed tym zabójczym systemem a dzieci i tem jeszcze uczą kłamstwa, że odrabiają za nie ćwiczenia, wykłamują przed dyrektorem i nauczycielami. Mówię o tem, wykazując wady systemu szkolnego, bo ten właśnie system demoralizuje wszystko w około. To też słusznie powiada Szczepanowski „... Ale w dziedzinie etyczno-społecznej i pedagogicznej Niemiec w porównaniu z Polakiem jest niemową. Dlatego litosć mnie bierze, kiedy widzę, że na tem polu pedagogii narodowej naród mówiący jest w niewoli umysłowej narodu niemowłów. Oburzenie mnie unosi, kiedy widzę spustoszenie, jakie pedagogika niemiecka u nas sprawia, a której tylu pseudopedagogów u nas hołduje. Jest to, jakby ktoś, napół głuchy, na podstawie teorii akustycznych chciał nauczyć pieśni naród posiadający wrodzony słuch muzykalny i obdarzony geniuszem harmonii i melodyi“. (Nieproszone odpowiedzi na zapomniane pytania str. 8). I nauczyciele kłamią. — Wiedzą oni, kim są i kogo mają przed sobą, wiedzą, że sami są synami i mają przed sobą synów narodu, który jest w niewoli, ale który może i musi odzyskać wolność, a zachowują się z małymi wyjątkami w stosunku do młodzieży tak, jakby w ich duszy krzty protestu nie było przeciw tej

niewoli, jakby ich życzeniem, ich najgorętszym pragnieniem było wychowanie przyszłych c. k. austriackich urzędników! A stanowisko nauczycieli przyrodników w stosunku do wierzeń religijnych młodzieży? Niby nie mówi się nie, udając, że się nie spostrzega, jak cegła po cegle wypada z gmachu wierzeń, że się nie odczuwa tej walki na śmierć i życie, która się odbywa tam, w głębi duszy młodej! Obowiązkiem byłoby postawienie kwestyi swojej niewiary jawnie, jasno. Wszak i tak ducha tego odczuje się, czasem w jednym spojrzeniu, w jednym niedomówionem zdaniu i tak on przenika te młode dusze, — po co to wstrętne kłamstwo w dodatku? Gdyby tak przynajmniej panowie wychowawcy powiedzieli do dziecka szczerze: „Wiesz chłopcze, ja sam nie wierzę, ale są ludzie znający przyrodę i jej prawa, a wierzący głęboko. Nie myśl więc, że każdy gruntuwniej wykształcony człowiek musi przestać wierzyć“. — To już byłoby dużo ze względu na uczucia religijne dziecka i oczyściłoby stosunek wzajemny. — Nie jaśniejszym jest stosunek księży katechetów. Uczą religii nie zadając sobie wcale trudu wykazania, że sprzeczności pomiędzy Pismem Świętem, a zdobyczami nauk przyrodniczych, są tylko pozorne, że w rzeczywistości nie istnieją wcale. Wszak księża katecheci wiedzą, że już w początkach wyższej szkoły średniej a niekiedy już w klasach niższych młodzież chwiać się zaczyna w swoich wierzeniach i wiedzą, co jest jednym z najgłówniejszych powodów. I jedni i drudzy postępują tak, jakby tu chodziło o błahostkę, a nie o życie duchowe na lata całe, czasem na zawsze. Czy zgo-

dnem jest z prawdą i obowiązkiem takie stanowisko? Zmuszanie do pójścia do kościoła, do modlitwy na nic się nie przyda, jeśli tam pustka w duszy, a wymuszanie pójścia do spowiedzi św. wywołują taką ohydę, jaką są kartki spowiedzi odbytej pod fałszywym nazwiskiem za opłatą 1 korony.

Ale wyjdźmy już z tej szkoły galicyjskiej. Tu tak smutno, obco, pusto! Do you like this school? — zabrzmiał mi w uszach wesoły głosik 9-letniej dziewczynki z Bedales School. Czy mi się szkoła podoba? pyta mnie zaraz na wstępie z taką swobodą, jakbyśmy przeżyły lata całe razem. Takie twarzyczki uśmiechnięte, a oczy szczerze, jasno patrzą. Te dzieciaki kochają ludzi dorosłych, one się nic a nic ich nie boją, dlatego nie uczą się kłamać.

A jednak czy reformując nasze szkolnictwo, mogliśmy wzorować się zupełnie na szkole angielskiej nowego typu? Nie! pod żadnym warunkiem nie, bo znowu duszę dziecka polskiego wtłoczylibyśmy w formę piękną, posiadającą dużo prawdy, ale obcą tej duszy naszej narodowej, obcą celami, obcą środkami. Wziąćby należało przysposobienie praktyczne życiowe, w dużej części warunki higieniczne tych szkół. Stosunek przełożonych do dzieci, jakkolwiek piękny, pomijam, ze względu na to, że gdybyśmy w naszych szkołach za podstawę tego stosunku przyjęli światopogląd Wieszców naszych, to Anglicy by do nas na zwiedzanie szkół przyjeżdżali. — Wielkim brakiem tych szkół, jest brak jedności duchowej wywołanej neutralnością religijną tych zakładów. W tem upatrywać należy, zdaniem mojem przyczynę, że

jak słusznie zauważył ktoś, żadna wybitna indywidualnością jednostka z tych szkół dotąd nie wyszła“. „Dziś sławimy objektywizm w nauczaniu, a tymczasem wszyscy wielcy wychowawcy oddziaływali głównie przez to, że byli w wysokim stopniu subiektywni“, powiada Ellen Key. Trudno mówić o wpływie głęboko subiektywnym tam, gdzie wychowawca w sprawie tak ważnej jak uczucia religijne potrafi utrzymać się na gruncie neutralnym. Powinien to być jedynie grunt tolerancyi.

Może więc szkołę przyszłości Ellen Key w całej osnowie należałoby u nas zbudować? Nie i to nie! — Autorka Stulecia dziecka w genialny sposób przedstawiła wychowanie umysłowe, zapoznała jednak dużo stron wychowania fizycznego, a istoty wychowania, istoty kultury duchowej mojem zdaniem nie odczuwa wcale.

Ponieważ nieraz zdarzyło mi się słyszeć rzucone po pogadance lub odczycie jakim pytanie, „czego właściwie prelegentka lub prelegent chciał“? Ponieważ, może i ja nie dość jasno się wypowiedziałam dzisiaj, bojąc się losu, który spotkał przemówienie moje w Zjeździe kobiet, tak fałszywie przez jedno z czasopism w sprawozdaniu ujęte, — powiem w kilku słowach czego chcę. — **N**ie chcę w Polsce ani szkoły austriackiej, ani pruskiej, ani moskiewskiej, ani angielskiej, ani szwedzkiej, ani nawet japońskiej. Chcę szkoły rdzennie polskiej, która pod względem wychowania fizycznego byłaby czemś w rodzaju lecznicy Dra Tarnawskiego, pod względem przysposobienia do życia i higieny szkolnej wzorowałaby się na szkołach angielskich nowego typu, co do wychowania umysłowego

nwzględniłaby w całej rozciągłości myśli Ellen Key, któraby wychowywała ludzi głęboko religijnych, a któraby oparła się o tradycje narodowe, o Komisję Edukacji Narodowej i o spuściznę duchową wielkich Wieszczów naszych.

Zakopane, dnia 10. XI. 1905.

*Julia Benoni Dobrowolska.*

BIBLIOTEKA  
UMCS  
LUBLIN

Biblioteka uniwersyteckiego Instytutu  
im. A. Mickiewicza w Przemyślu.

1433.