

# Gimnazya i szkoły realne pruskie a nasze

ze względu na organizacyą i metodę nauczania.

Sprawozdanie do Wysokiego Wydziału królestwa Galicyi  
i Lodomeryi wraz z Wiel. Księstwem Krakowskiem.

ułożone przez

Dra. Zygmunta  
Samolewicza

i

Dra. Karola  
Benoniego

*Dworzki.*

WE LWOWIE.  
NAKŁADEM WYDZIAŁU KRAJOWEGO  
1871.

7926/61

NII 963a

NII 9c2

243630

II

Z drukarni J. Dobrzańskiego & K. Gromana.

17-7-61



10-51

## Przedmowa.

**W** roku ubiegłym otrzymaliśmy od Wys. Rady szkolnej krajowej urlop sześciomiesięczny celem udania się za granicę dla studyów specjalnych i dydaktyczno-pedagogicznych. Wys. Wydział krajowy dając stosowną subwencją polecił nam zwiedzać gimnazya i szkoły realne, a po powrocie złożyć mu sprawozdanie.

Uczynności znanego Dra. Hermana Bonitza, niegdyś profesora wiedeńskiego uniwersytetu a obecnie dyrektora berlińskiego gimnazjum „zum grauen Kloster“, zawdzięczamy łatwy przystęp do wszystkich berlińskich gimnazjów i szkół realnych. Staraliśmy się ile możności korzystać z tej sposobności poświęcając znaczną część naszego czasu nader pouczającym hospitacjom tych zakładów a w godzinach wolnych studyując teoretycznie pruskie urządzenia szkolne.

Owocem prac naszych jest sprawozdanie przedłożone na piśmie Wysokiemu Wydziałowi w ubiegłym miesiącu.

Wydział krajowy wyraził się pochlebnie o niniejszém sprawozdaniu i uchwalił na koszt własny drukiem je ogłosić.

Ta okoliczność, że nasza praca nie była pierwotnie do druku przeznaczona i że nosi na sobie cechę więcej urzędową, niechaj będzie usprawiedliwieniem, dla czego szerzej rozwodzimy się nad kwestyami organizacyjnemi, które pośred-

dnio lub bezpośrednio wchodzą w zakres kompetencji Wydziału krajowego a z pomiędzy kwestyi dydaktycznych i pedagogicznych uwypatniamy wybitniej jedynie te, które z organizacją w ścisłym związku pozostają, dotykając tylko z lekka kwestyi należących więcej przed „forum internum“ szkoły i zgromadzeń nauczycielskich, gdyż inaczej sprawozdanie musiałoby przybrać rozmiary kilkatomowego dzieła pedagogiczno-dydaktycznego, którego wykończenie przy licznych naszych zajęciach wymagałoby nierównie dłuższego czasu.

Sprawy szkół realnych są traktowane na pozór mniej obszernie. Nie pochodzi to jednak stąd, jakobyśmy nie uznawali wielkiej tych szkół doniosłości. Owszem przemawiamy wszędzie za zakładaniem szkół tej kategorii i czujemy szczególną ich potrzebę dla naszego kraju. Ale mniejsza objętość referatu o szkołach realnych da się w ten sposób usprawiedliwić, że wiele kwestyi załatwionych w referacie o szkołach gimnazjalnych można zastosować także do szkół realnych, wskutek czego podnosimy tylko różnice charakterystyczne, a powtóre że ustrój tych szkół jest obecnie tak wadliwy a zapatrywania co do ich przyszłego urządzenia tak rozmaite, iż chcąc mówić o ich ostatecznej organizacji należałoby poprzestanie załatwić wszystkie kwestye zasadnicze, które sięgają daleko poza ramy zwykłego sprawozdania.

Że jednak i pod tym względem nie wahał się nie raz wypowiedzieć jasno naszych przekonań, przyznają nam zapewne uważni czytelnicy.

Oddając obecnie nasze uwagi pod sąd całej publiczności spełniamy miły obowiązek składając podziękowanie Wys. Wydziałowi krajowemu i Wys. Radzie szkolnej za poparcie naszych skromnych usiłowań a kolegów naszych upraszamy usilnie, ażeby przyjąwszy tę naszą pracę tak chętnie i życzliwie, jak my ją podajemy, udzielili nam swych światłych spostrzeżeń i wskazówek, które będą nam tém pożądanse.



że przyczynić się muszą do wyjaśnienia kwestyi sprzecznych,  
z czego szkoły nasze wcześniej lub później korzyść odnieść  
mogą.

We Lwowie dnia 29. września 1871.

Dr. Zygmunt Samolewicz.

Dr. Karol Benoni.



## Dział I.

### **Uwagi ogólne.**



## §. 1.

### Stan nauczycielski.

Rząd pruski od lat kilkudziesięciu dokłada usilnych starań, aby nauczycieli szkół wyższych utrzymać na wysokości wytkniętego zadania. W tym celu przy każdym uniwersytecie połączone są z fakultetami filozoficznymi seminarya przeznaczone do kształcenia wyższych nauczycieli, a nadto od niedawna istnieją seminarya pedagogiczne w kilku większych miastach jako to: w Berlinie, Wrocławiu, Szczecinie i Królewcu.

Seminarya pierwsze, których dyrektorami są zwyczajni profesorowie uniwersytetu, dzielą się na seminarya filologiczne, historyczne, matematyczne i przyrodnicze, których to dwóch ostatnich brak zupełny u nas czuć się daje. Cel seminaryów jest dwojaki: wprawienie do ściśle umiętowanego a przytem samodzielnego opracowywania kwestyi naukowych i zaznajomienie z prawdziwie umiętną metodą, powtórne przygotowanie praktyczne przyszłego nauczyciela do wykładów szkolnych. Oba te cele idą ze sobą w parze, a żaden z nich nie wypiera drugiego. W seminaryach uniwersyteckich austriackich a przedewszystkiem w seminaryum lwowskiem cel pierwszy wyrugował zupełnie cel drugi, a przeto spaczył właściwą myśl, która przewodniczyła zakładaniu tych instytucyi. Poddając krytyce koniecznej obecny stan seminaryum filologicznego we Lwowie dodać musimy, że głównie zajmujemy się tylko tém seminaryum już z tego powodu, że liczba godzin i nauczycieli filologicznych w gimnazyach góruje ponad wszystkimi innymi działami. To jednak, co mówimy o seminaryum filologiczném, da się w zupełności zastosować także do seminaryum historycznego. Niezawodna, że nauczyciel przyszły gimnazyalny powinien posiadać gruntowne i wszechstronne wykształcenie w swoim przedmiocie, do którego specjalnie się sposobi,



powinien znać nie tylko ciasny zakres szkoły, lecz być tak przygotowanym i tak obeznanym z literaturą całego przedmiotu, ażeby w każdej wątpliwości móc sobie poradzić i posiadać w ręku środki do samodzielnego zorientowania się. Do tego służyć powinny przedewszystkiem tematy opracowywane pod kierunkiem dyrektorów seminarjów, przy których kandydat ma sposobność zapoznać się dokładniej ze źródłami, z literaturą i ma najpewniejszą wskazówkę, jak pracą samodzielną kierować należy. Służą również do tego wykłady ustne.

Ale niemniej ważnym, a nawet daleko ważniejszym jest w seminarjach nauczycielskich względ na drugi czynnik, na przyszły zawód nauczycielski. Ten zaś czynnik jest zwykle zupełnie usunięty z planu. Tak n. p. w dysputach, toczących się nad tematami piśmiennymi najmniejszą rolę odgrywa jasny i zrozumiały wykład, a chodzi głównie o rzecz samą; zresztą rozprawy takie toczą się nad jednym tematem po kilka, a nawet kilkanaście godzin, a toczą się jedynie między profesorem, autorem i oponentem, gdy tymczasem reszta słuchaczy nie zaznajomiona z przedmiotem, prawie żadnej albo tylko ujemną korzyść odnosi. Dobór zaś tematów nazwać należy najniezwyklejszym, albowiem jedynie kwestye krytyczne i to, jak się samo przez się rozumie, z krytyki niższej czyli tekstu w zakresie jej wchodzi. Ktokolwiek obeznany z filologią klasyczną, przyzna nam, że nigdzie nie grozi młodemu filologowi większe niebezpieczeństwo, jak właśnie w krytyce, która wymaga i dokładnej znajomości przedmiotu samego i wielkiego obczytania i bystrości umysłu, przymiotów, których niepodobna oczekiwać u kandydata, zaczynającego dopiero swe studia. A nadto jakżeż zastosuje przyszły nauczyciel swe badania krytyczne w szkole wśród uczniów? Jeżeli ma takt i rozum niezmaćony, pominie krytykę tekstu zupełnie; jeżeli zaś zechce w tym kierunku i uczniów swych prowadzić, nabawi ich niepołamowaną odrazą do studyów klasycznych.

Dla tego to inaczej urządzono tę sprawę w Berlinie. Rozprawy napisane są na temat uznany poprzednio przez profesora za stosowny, o którym wiedzą naprzód wszyscy członkowie seminarjum; w jednej a najdalej w dwóch po sobie bezpośrednio następujących godzinach, odbywa się nad nimi dysputa, w której oprócz oponenta zabierać mogą i rzeczywiście zabierają głos i inni członkowie. — Na tematy obok kwestyi krytycznych, które dosyć rzadko się pojawiają, wybierają rozprawy z całej dziedziny filologicznej, a głównie z tych części, które w szkole znaleźć mogą praktyczne zastosowanie. Jeszcze ważniejszą różnicę spostrzec można

w interpretacyi autorów. Jest rzeczą prawie nie do uwierzenia, a przecież prawdziwą, że u nas w niektórych seminaryach filologicznych przez cały rok, wykładając po dwie godziny tygodniowo, tłómaczą zaledwo 2 lub 3 oddziały prozaika lub 30 — 40 wierszy poety. Kandydat wśród niezmierniej pracy, trwającej nieraz kilka miesięcy, zgromadza stosy najróżnorodniejszych materyałów, ażeby za ich pomocą w kilkunastu godzinach wyjaśnić kilka wierszy autora! Im dłużej zatrzymuje się nad jakimś ustępem, im więcej przytacza sprzecznych, a częstokroć już dawno usuniętych zapatrywań, im więcej gromadzi pozornych i istotnych trudności, tém też zdaniem dyrektorów seminaryum większą sobie zaskarbia zasługę, na tém większą zasługuje pochwałą. A przecież seminaryum ma być wzorem i przygotowaniem do przyszłego zawodu, ma być szkołą, w której powinien się zaprawiać kandydat do przyszłych wykładów, w której powinien nabyć najlepszej metody nauczania. Jeżeli tedy w seminaryum przyzwyczajai się zastanawiać nad każdym wyrazem, upatrywać wszędzie trudności, ważyć na szali krytyki każde choćby najparadoksalniejsze i dawno już zarzucone zdanie, jeżeli przywyknie przez całe półroczcie o kilkanaście zaledwo posuwać się wierszy, to mimowolnie zacznie upatrywać w studyach klasycznych tylko formy bez ducha i zechce także w gimnazyum tę metodę żywcem zastosowywać. Nie podobna też przemilczeć, że to jest główna przyczyna, dla czego studia filologiczne tyle niestosunkowo wymagają czasu i tyle zachodu. Młody kandydat słysząc w powyższy sposób czytanych autorów zapragnie i w prywatnej swój lekturze iść tym samym torem: zamiast więc wszechstronnie obeznać się z autorami klasycznymi, poznać żywo świat starożytny, zbadać jego instytucye, religią, mitologią, straci miesiące a często i lata nad nieproduktownemi studjami krytycznemi, do których częstokroć może już z natury nie ma najmniejszego pociągu. Rezultat przeto jest ten, że po sześciu a częstokroć niestety i po więcej latach zgłaszając się do egzaminu nauczycielskiego nie poznał nawet ani części czytanych po gimnazjach autorów, a w innych działach, tak zwanych realiach, ma tylko nader powierzchowne lub wcale niedostateczne wiadomości.

Zupełnie odmienny stan seminaryów znaleźliśmy w Berlinie: wyjaśnianie autorów odbywa się tam rażno, — na godzinę czytują zwykle jeden rozdział klasyka a nawet i więcej, a wyjaśniają te jedynie trudności, które wychodzą poza granicę zwykłych wiadomości abiturjentów gimnazyalnych. Krytyki nie pomijają bynajmniej, ale nie góruje ona nad innemi stronami przedmiotu. Nie brak tam również wskazówek potrzebnych nauczycielowi w jego zawodzie, a jasność,

krótkość i precyzja wypowiedzenia stoją na pierwszym miejscu, obok gruntowności i ścisłości nauki. Na początku półrocza podaje profesor kilka wydań autorów, bez których kandydat obejść się nie może — resztę nieprzydatnych do celu pomija zupełnie. W ten sposób wykład traktowany nabiera życia i ciała — młodzież pracuje chętnie i ochotczo, bo widzi rezultat swej pracy i nie zastrasza się zaraz u wstępu ogromem książek i niepokonalnością materiału. A jednak, kto zna ruch i życie naukowe między nauczycielstwem pruskim, ten nie zarzuci z pewnością chwalecom seminaryjów pruskich, jakoby przemawiali za usunięciem gruntowności; przemawiają oni jedynie za uchyleniem owej rzekomej gruntowności i dokładności, która niestety często graniczy z własną bezmyślnością, przyodzianą w szatę obcej uczoności.

Podaliśmy tutaj w ogólnych zarysach urządzenie seminaryum filologicznego, z którym są zupełnie zgodne inne seminarya, mianowicie historyczne i matematyczno-przyrodnicze. Należenie do seminaryum nie jest koniecznym warunkiem do przypuszczenia do egzaminu nauczycielskiego, każdy jednak kandydat w dobrze zrozumianym interesie własnym należy doń przez dłuższy przeciąg czasu i wynosi obok ustalenia swej wiedzy także główne zasady dobrego drugiego nauczania, mianowicie jasności wyrażenia i oszczędzania przy wykładzie czasu. Tego zaś kandydat ze seminaryjów dotychczasowych u nas nie wynosił.

Gdy przeto władze autonomiczne uzyskają wpływ na urządzenie uniwersytetów, należałoby bezzwłocznie zająć się reformą seminaryjów, mających kształcić nauczycieli i poddać pod ich wpływ nie tylko stronę ściśle umiejętną, lecz zarówno dydaktyczną i metodyczną, która dotychczas jest zupełnie zaniedbana. A jest to tem ważniejsze, że u nas z braku nauczycieli, połowa niemal stanu nauczycielskiego składa się z nieexaminowanych zastępców nauczycieli, gdy tymczasem w Prusiech kandydat examinowany przechodzić musi jeszcze przez inną szkołę, zanim uznanym zostanie za zdolnego prowadzić samodzielnie młodzież szkolną.

Nie możemy nie dotknąć i drugiego bardzo ważnego niedostatku uniwersytetów naszych, o ile takowy oddziaływa na szkoły średnie. Kandydat w seminaryum nie nabędzie podług dotychczasowej praktyki wprawy dydaktycznej i nie zapozna się z najlepszymi metodami — powinien więc uniwersytet w inny sposób ułatwić mu dojście do celu, dając mu przynajmniej teorię. Mamy tu mianowicie na myśli utworzenie katedr pedagogii i dydaktyki przy uniwersytecie lwowskim i krakowskim, katedr osobnych, których reprezen-



tanci mieliby zadanie, zaznajomić słuchaczy z bogatemi zdobyczami doświadczeń dydaktycznych minionych stuleci, wdrażać zasady zdrowe pedagogiczne, a nadto od czasu do czasu ogłaszać specjalne kolegia, w którychby traktowano pytania wzięte z życia szkolnego. Że katedry takie są nader ważne, wykazywać nie potrzeba. Ale niedosyć na tém. Pedagogia i dydaktyka bez podstawy psychologicznej i bez znajomości filozofii jest więcej zabawką, aniżeli nauką: jeżeli komu to przyszłemu nauczycielowi szkół wyższych niezbędną jest znajomość dokładna historii, filozofii i przynajmniej ogólniejsze pojęcia metafizyki. W Prusiech każdy profesor jest filozoficznie wykształcony, jakkolwiek specjalny obiera sobie zawód — u nas filozoficzne wykształcenie kandydatów jest tylko wyjątkiem, bo dochodzi się do niego długimi manowcami. Istnieje wprawdzie ustawa, mocą której kandydat otrzymuje pomiędzy pytaniami egzaminacyjnymi także jedno odnoszące się do pedagogii lub dydaktyki, ale to zadanie, do którego zazwyczaj mniejszą przywiązują wagę, nie daje dostatecznej rękojmi, że kandydat istotnie jest filozoficznie wykształconym. Gdyby przeto miała co do egzaminów nauczycielskich nastąpić jakaś reforma, byłibyśmy tego zdania, że znajomość filozofii, dydaktyki i pedagogii należałoby wciągnąć koniecznie także w zakres ustnego egzaminu.

Nie możemy również pominąć milczeniem, że pomimo dwóch uniwersytetów w kraju naszym nie utworzono dotychczas komisji dla kandydatów nauczycielskich szkół realnych. Z jakim lekceważeniem zapatrują się w Austrii, a w szczególności w Galicyi na szkoły realne, będziemy mieli sposobność poniżej wykazać; tutaj nadmieniamy jedynie, iż już sam wzgląd na język wykładowy powinien zniewolić do ustanowienia tej komisji i że już podczas studiów uniwersyteckich wypadałoby przyszłych nauczycieli szkół realnych przyzwyczajać do wymagań właściwych tej kategorii szkół.

Dotąd stanowiły wykłady niemieckie na wydziale filozoficznym wielką zaporę stosownego rozwoju szkół naszych; mianowicie gdy oddawna wykłady polskie w szkołach gimnazjalnych i realnych weszły w życie. Każdy nauczyciel musiał dopiero nabywać wprawy w polskiej terminologii naukowej. Rażący ten niedostatek obecnie będzie usunięty, a wynikną stąd dla szkół znaczne korzyści, zwłaszcza jeżeli polscy profesorowie wydziału filozoficznego zwracać będą pilną uwagę na potrzeby szkół naszych.

Po odbyciu trzechlecia w uniwersytecie zgłasza się kandydat w Prusiech do egzaminu nauczycielskiego. Nie wdajemy się w szczegóły egzaminu, bo to przechodzi zakres wniosków, jakie ze względu na

szkoły średnie Wysokiemu Wydziałowi stawiać się ośmielamy; wspomniemy jedynie, że jakkolwiek jak najsilniej przemawiamy za nauczycielami zawodowymi (Fachlehrer), to jednak uznać musimy praktyczność urzędów pruskich, podług których kandydat obok studiów specjalnych, musi się wykazać także wiadomościami z innych działów nauki. Mianowicie znajomość języka francuskiego, historii, geografii, języka i literatury niemieckiej a przytem, jak poprzednio wspomnieliśmy, znajomość pedagogii i filozofii jest warunkiem niezbędnym dla każdego, jakkolwiek jest specjalny jego zawód. Biegłość i gruntowna znajomość w swoim przedmiocie, jest dla nauczyciela koniecznie potrzebną, ale z drugiej strony nie można zamilczeć, że profesorowi gimnazyalnemu nie wolno zasklepić się w ciasnem kole własnego przedmiotu, a zakryć oczy przed wszystkiem, co go otacza. Różnorodność przedmiotów w szkołach średnich wykładanych i znaczna liczba profesorów w każdej klasie uczących, czyni groźnem niebezpieczeństwo, aby uczeń wśród nawału przedmiotów nie stracił poglądu na całość i związek, aby uwaga jego rozdzielona na mnóstwo objawów poszczególnych zawczasie nie przywykła zwracać się tylko do konkretnych szczegółów, a była niezdolna do wznoszenia się do abstrakcyi i pojmowania całości, słowem aby nie ucierpiała jedność wykształcenia, — zarzut, który głównie przeciw naszym szkołom podnoszą. Otóż zdaniem naszym prawdziwe przedmurze przeciw temu istotnie niemałemu niebezpieczeństwu stanowić powinni nauczyciele mający dokładny pogląd na całość edukacyi młodzieńca. Profesor znający obok swego przedmiotu także i inne, o ile w ogóle znać je może, nie straci z oka ogólnego celu, do którego wszyscy nauczyciele zmierzać powinni, nie będzie za nadto przeceniał swego przedmiotu a zapoznawał wartości innych, słowem będzie się starał utrzymać jedność wychowania. A nadto reforma ta przyniesie i tę korzyść, że w klasach niższych liczba nauczycieli stanie się znacznie mniejszą, niż jest dotychczas, do czego już i nasz plan organizacyjny dąży.

Po zdaniu examinu kandydat wstępuje do jednego z gimnazjów jako bezpłatny candidatus probandus; pierwsze kroki, które stawia na tej drodze, nie są samodzielne, lecz odbywa je pod kierownictwem dyrektora i starszych profesorów, mianowicie pod kierunkiem ordynariusza tej klasy, w której kilka godzin tygodniowo wykłada. Dopiero po upływie roku lub nawet dłuższego czasu dyrektor zdaje sprawę ze zdolności dydaktycznych i pedagogicznych kandydata i wtedy, ale dopiero wtedy otrzymuje posadę rzeczywistego nauczyciela. Upatrujemy w tém jedną z największych zalet



szkół pruskich. Zasada, że nikt bez kwalifikacyi lub bez examinu nie może pełnić obowiązków publicznego nauczyciela, przeprowadzona jest tak ściśle, że nawet podczas wojny prusko-francuskiej, kiedy wielu nauczycieli musiało zamienić książkę na oręż, rząd zdecydował się raczej na przeciążenie nauczycieli pozostających przy szkole, płacąc im za godziny nadobowiązkowe, niż powołaniem niekwalifikowanych nauczycieli wprowadzać w zakłady naukowe dezorganizacyą. Sprawa tak zwanych suple nt ó w jest w ogóle dosyć drażliwej natury, a dla nas, którzyśmy sami przez czas dłuższy sprawowali tę posadę, tém drażliwsza, że pomiędzy kolegami, nie mającymi examinów nauczycielskich, możnaby wykazać znaczny zastęp ludzi, co z prawdziwem poświęceniem pracują nad dobrem młodego pokolenia i co wstępując do zawodu nauczycielskiego przynieśli nie mały zapas wiedzy a nawet rutyny pedagogicznej. Tém słuszniej możnaby po nas wymagać, abyśmy się usprawiedliwili z zarzutu powyższego, że instytucya suple nt ó w wprowadza dezorganizacyą w zakłady naukowe. Stan nasz nauczycielski nie zajmuje dotychczas w społeczeństwie tego stanowiska, jakie mu się ze względu na ważność zadania jego słusznie należy. Dałoby się dla tego nienaturalnego zjawiska wiele powodów przytoczyć: jedną z głównych przyczyn stanowi niezawodnie to, że do niedawna większość a obecnie jeszcze prawie połowa nauczycieli w hierarchii urzędniczej, a więc pośrednio i w społeczeństwie zajmuje niejako miejsce paryasów. Bo jeżeli dokładnie rozważymy stanowisko suplenta, to przyjsć musimy do tego twierdzenia. Nauczyciel zastępcą jestto niejako dziennie zgodzony pomocnik, którego można bez wszelkich powodów złożyć z urzędu, przenieść na inną posadę, usunąć na czas niejaki, słowem, którego prawa nie zostają w żadnym stosunku do włożonych nań obowiązków. Chętnie przyznajemy, że obecna władza szkolna jak we wielu innych sprawach, tak i w tej daje w ogóle chwalebne dowody poszanowania godności nauczycielskiej, że tylko w razach koniecznej potrzeby ucieka się do ostatecznych środków, ale mimo to możnaby dużo przytoczyć przykładów, gdzie młodych suple nt ó w usuwano z posad lub przenoszono bez ważnych powodów z jednego miejsca na drugie. Władza szkolna miała zapewne do jednego i do drugiego prawo, ale stan nauczycielski cierpi ogromnie na takim poniewieraniu jednostek, bo traci i tę szczyptę powagi, jaką sobie zaczął wyrabiać usilną pracą. Zupełnie inném jest stanowisko nauczyciela, który otrzymawszy stałą posadę, odda się całkowicie swemu zawodowi, a inném suplenta, co drząc o swoje kariere oglądać się musi na wszystko i wszystkich, aby, nikogo wpływowego sobie nie

narazić, nieczyjś nieprzyjaźni na siebie nie ściągnąć. Wiedząc, że pobyt jego w zakładzie jest chwilowym, nie może zazwyczaj z całym zapalem iść się pracy, nie może się wyłącznie zakładowi poświęcić, zwłaszcza że mała płaca, którą pobiera, nie wystarczając mu na utrzymanie, zniewala go do szukania zajęć ubocznych, to jest do udzielania tak zwanych lekcji, które wiele czasu pochłaniają i tylko część sił zakładowi pozwalają poświęcać. Dodajmy do tego, że suplenci zazwyczaj zajęcia są zdawaniem egzaminu, a w miastach stołecznych zwykle jeszcze uczęszczają na wykłady uniwersyteckie, a nie będziemy się dziwili, że pomimo iż nie brak nam zdolnych suplentów, czynność ich w ogóle w zakładach naukowych paraliżuje naukę. Udzielanie drugim instrukcji nie jest rzeczą błahą i tego rodzaju, ażeby można bez poprzedniego przygotowania do niego przystąpić. To też nie dziw, że ze strony młodych, często nawet bardzo uzdolnionych suplentów zachodzą wypadki zdradzające brak taktu i doświadczenia pedagogicznego, które władza szkolna musi albo swą powagą pokrywać, przez co sama w obec publiczności narazi się na rozliczne pociski, albo karać dyscyplinarnie winnego, na czem znowu powaga stanu nauczycielskiego mocno cierpi. Wobec suplentów rząd i władze szkolne popełniają znów tę niesprawiedliwość, że zaciągając młodych ludzi za nadto wcześnie do czynnej służby, nie zostawiają im dosyć czasu do należytego przysposobienia się do przyszłego zawodu a obarczając ich przed czasem zanadto wielkiem zajęciem stają się mimowolnie przyczyną, że ludzie zdolni najpiękniejszy swój wiek i najlepsze siły marnują wśród zapasów o chleb codzienny i dopiero po wielu latach dochodzą z trudnością do egzaminu, od którego powinni byli zaczynać swą karierę publiczną.

Zdaje nam się przeto, że z którejkolwiek strony zapytrujemy się na instytucję suplentów, przedstawiają się nam jedynie strony ujemne. Jeżeli jest tak istotnie, powinno być staraniem rządu, jak najprędzej usunąć ten niedostatek ze szkół naszych. Gdyby tylko raz wypowiedziano tę zasadę, że jedynie kandydat egzaminowany może być przyjęty do zawodu nauczycielskiego, i gdyby tej zasady ściśle przestrzegano, to nie wątpimy, że w krótkim przeciągu czasu ze szkół naszych zupełnie zniknęliby suplenci nieegzaminowani, a szkoły nasze nawet w tych stosunkach, w jakich obecnie zostają, znacznieby zyskały. Równocześnie atoli wypadałoby wprowadzić inne zmiany dążące do tego, aby zaopatrzyć kraj w dostateczną liczbę nauczycieli egzaminowanych. Od czasu zaprowadzenia komisji egzaminacyjnej przy uniwersytecie jagiellońskim zmniejsza się corocznie brak nauczycieli niekwalifikowanych: gdyby przeto i lwowska komisya exami-

nacyjna zmodyfikowała swoje wymagania stosownie do potrzeby kraju, nie podlega wątpliwości, że nie brakłoby na młodzieży gar-  
nację się ku temu zawodowi. A ponieważ do stanu nauczycielskiego  
udaje się przeważnie młodzież uboższa, należałoby ją hojniej upo-  
sażyć w stypendya i używanie stypendyów rozszerzyć  
i na ten czas, kiedy kandydat po skończeniu prawem  
przepisanego trzechlecia przygotowuje się do zdania  
examinu, co zazwyczaj przynajmniej rocznego wymaga czasu.  
Nadto chcąc zupełnie usunąć suplentów z gimnazyów, a przynaj-  
mniej ograniczyć ich do tych rzadkich wypadków, kiedy rzeczywisty  
nauczyciel albo dłużej zaniemoże, albo dłuższy urlop otrzyma, na-  
leżałoby tworzyć stałe posady nie tylko dla klas zwykłych, lecz  
także i dla klas tak zwanych równorzędnych (paralelek) zwłaszcza  
tam, gdzie dłuższe doświadczenie wykazuje stałą liczbę uczniów a  
zatem i potrzebę ustanowienia stałych klas równorzędnych. Ustana-  
wianie posad takich „extra statum” jest nawet dozwolone i pole-  
cone rozporządzeniem ministerstwa oświaty, dotychczas jednak u  
nas wcale nie weszło w życie. Wreszcie gdzieby była konieczna po-  
trzeba powiększenia liczby nauczycieli, możnaby zamiast miauwania  
zastępców, rozdzielać przedmioty opróżnione pomiędzy nauczycieli za  
ich zezwoleniem, rozumnie się za stosowną nagrodą t. j. znacznie  
wyższą od obecnie przepisanej, a nie można wątpić, że nauczyciele  
mający zwykle w skutek niedostatecznej dotacyi pozaszkolne za-  
trudnienie chętnieby na to się zgodzili.

Usunięcie całkowite zastępców nie osiągnęłoby jednak w zu-  
pełności celu, gdyby równocześnie nie postarano się o należyte  
praktyczne przygotowanie kandydatów. A takowe dałoby się w  
dwojaki sposób przeprowadzić. Raz przez reformę seminarjów filo-  
gicznych i historycznych, a utworzenie matematycznych i przyro-  
dniczych i przez ustanowienie katedr osobnych dla pedagogii i  
dydaktyki, jakto już poprzednio wykazaliśmy, powtórę przez za-  
znajomienie kandydatów, którzy w uniwersytecie  
trzechlecie ukończyli, że szkołami za pomocą hospi-  
tacyi: Kandydat wykazawszy się z odbytego trzechlecia otrzy-  
muje od dyrektora pozwolenie do uczęszczania od czasu do czasu  
na wykłady jednego lub kilku nauczycieli za ich zezwoleniem i po-  
rozumieniem, przyczem ma się zachowywać zupełnie biernie jako  
słuchacz i w niczem nie przerywać naturalnego toku nauki. Niżej  
podpisani mogą potwierdzić z własnego doświadczenia, nabytego za  
granicą, gdzie jako hospitauci przysłuchiwali się wykładom wielu  
najleńszych pedagogów, że tego rodzaju hospitowanie starszych,

hospit



dzielnych i wytrawnych pedagogów wpływa nader korzystnie na czyniących spostrzeżenia, zaopatruje łatwym i przystępnym sposobem w wprawę i rutynę na przyszłość, a uchrania od rozlicznych usterków i zboczeń, jakie mimowolnie i bezwiednie młodszy nauczyciele popełniają. Że podobne hospitacye musiałyby być wszechstronnie unormowane i wymagałyby taktu tak ze strony dyrekeji jak i nauczycieli dotyczących, zaprzeczyć się nie da, ale z drugiej strony stanowczo oprzeć się muszą niżej podpisani twierdzeniu, jakoby podobne hospitacye przerywać miały regularny tok nauki i wpływać niekorzystnie na zakład. Podnosimy to dla tego, że myśl nasza już poprzednio w czasopiśmie pedagogicznem „Szkoła” poruszona, napotkała na różnorodny opór, zdaniem naszym nieuzasadniony. Wreszcie na dowód pozwalamy sobie przytoczyć, że w Prusiech instytucya hospitowania nauczycieli ze strony młodych kandydatów od dawna istnieje, nie wywołując bynajmniej żadnych trudności, a powtóre, że w miastach stołecznych, mianowicie w Berlinie, mnóstwo nauczycieli przybywających z zagranicy celem nauki i poznania szkół pruskich nie natrafia na żadne trudności w hospitowaniu nauczycieli, owszem doznaje ze strony dyrektorów i profesorów wszelkich ułatwień — w skutek czego hospitacye są na porządku dziennym, a w gimnazyum berlińskiem „zum grauen Kloster“ według słów dyrektora Bonitza nigdy nie ustają; mimo to stan nauki wyborny w owym gimnazyum a uczniowie przywykli do obecności osób obcych nie czują się ich przysłuchiwanem się wcale zaniepokojeni — słowem nauka odbywa się całkiem dobrze. Przemawiamy tém energiczniej za wprowadzeniem instytucji hospitowania ze strony kandydatów, że tak zwane wzajemne hospitowanie nauczycieli polegające na tém, że nauczyciele przy tym samym zakładzie zatrudnieni nawzajem wykładom się przysłuchują i uwag sobie udzielają, obok niezaprzeczonych korzyści ma także wiele stron ujemnych, które niedozwalają nam tego środka zaproponować, a środek drugi, to jest tak zwane seminarya pedagogiczne w Prusiech istniejące obecnie także natrafiłoby musiały na nieprzełamane trudności. Z obowiązku jednak naszego podajemy ogólny zarys organizacji tych instytucyj.

Seminarya pedagogiczne istniejące obecnie w Królewcu, Berlinie, Szczecinie i Wrocławiu mają za zadanie pedagogiczne i umiejętnie wykształcenie nauczycieli gimnazyjów i szkół realnych. Członkami mogą być tylko kandydaci, którzy zdali examina „pro facultate docendi“ i dzielą się na zwyczajnych i nadzwyczajnych. Pobyt w seminaryum trwa zwykle dwa lata, najwięcej zaś cztery. Głó-

wuém zajęciem są rozprawy pedagogiczne i umiejętnne, dla których ocenienia i rozbioru odbywają się od czasu do czasu zebrania. Na tych zebraniach zdają kandydaci sprawę z pism pedagogicznych i umiejętnnych lub toczą dyskusyą nad praktycznemi pytaniami pedagogicznemi. Dyrektor seminaryum pobiera roczną remuneracyą, a członkowie zwyczajni stypendya od 100 do 300 talarów, a za to przydzielają ich do jednego z gimnazyów, w którém pod przewodnictwem nauczycieli mają tygodniowo najwięcej 6 godzin wykładu, hospitują drugich, przysłuchują się konferencyom i otrzymują specyalny dozór nad uczniami potrzebującymi szczególnój opieki.

Z seminaryami połączone są biblioteki.

Od roku 1855 wprowadzono w Berlinie w zwyczaj przydział nauczycielom odznaczającym się zdolnościami pedagogicznemi i dydaktycznemi po kilku kandydatów (jednak równocześnie nie więcej nad 3), którzy przez dłuższy czas przysłuchują się ich wykładom, a potem w ich obecności sami uczniów examinują a po za szkołą prowadzą z nimi dyskusyą nad sprawami dydaktycznemi i pedagogicznemi. Nauczyciele za podjęte trudy otrzymują pewną remuneracyą.

Już z tego krótkiego przedstawienia, którego dokładniejszy obraz znaleźć można w dziele „Wiese, Verordnungen und Gesetze für das höhere Schulwesen tom II. 51.“ pokazuje się jasno ten cel, ażeby kandydatów przed oddaniem im samoistnego kierownictwa młodzieży, dostatecznie przysposobić. W Austrii dla przysposobienia praktycznego kandydatów nie dzieje się nie zgoła; toć niedziw, że każdy świeżo wstępujący nauczyciel eksperymentuje na własną rękę, zanim sobie zdobędzie pewną rutynę, i że w gimnazyach a tém mniéj w szkołach realnych nie wyrobiła się pod tym względem żadna tradycya wykładu i instrukcyi. Stan ten jest tém dotkliwszy, że zbyt częste zmiany nauczycieli, będące u nas na porządku dziennym, w obec niewyroblonych zasad nauczania muszą sprowadzić w następstwie pewien zamęt w pojęciach młodzieży.

Dla tego dążyć do tego należy koniecznie, ażeby najpierw pozyskać dostateczną liczbę examinowanych nauczycieli, a powtóre, ażeby nowo wstępujących kandydatów zaprawiać poprzednio praktycznie i teoretycznie do zawodu nauczycielskiego, nim się im powierzy samodzielne kierownictwo szkoły.



§. 2.

Ilość szkół.

Co się tyczy liczby szkół najwymowniej mówić będzie porównanie statystyczne szkół pruskich z naszymi. Liczba gimnazyów pruskich wynosi 202, a nadto 36 pro-gimnazyów dających się porównać z naszymi gimnazjami niższemi; do tego istnieje 84 szkół realnych (69 szkół realnych pierwszorzędnych, 15 drugorzędnych) i 72 zakładów tak zwanych höhere Bürgerschulen. Liczba ludności wynosi 26 milionów w przybliżeniu. Gdyby ten stosunek zachowywał się w Galicyi, przypadłoby na kraj o 5 milionach ludności około 40 gimnazyów wyższych, 6 niższych, 16 szkół realnych wyższych i 14 szkół wyższych miejskich, nie bacząc już wcale na to, że w Prusiech obok tych szkół istnieje mnóstwo zakładów prywatnych, pensyonatów, szkół specjalnych i t. d. Tymczasem u nas mamy tylko 13 gimnazyów zupełnych, 2 gimnazya realne, 4 gimnazya niższe, 3 niższe szkoły realne i jedyną wyższą szkołę realną. Naumyślnie nie liczyliśmy szkół realnych o 2 klasach połączonych ze szkołami głównemi, bo co do nich panuje ogólne przekonanie oparte na tyloletniem doświadczeniu, że nie tylko żadnej korzyści krajowi nie przynoszą, lecz nadto dosyć złego za sobą pociągają. — a i tych szkół nie ma wiele. Jeżeli tedy liczba gimnazyów jest już na potrzeby kraju za małą i wobec rozbudzonego dążenia do wyższego wykształcenia niedostateczną, jeżeli gimnazya o 600, 700 ba nawet 900 uczniach, którym to liczbowi nauczyciele pruscy wiary dawać nie chcą, nie są u nas czémś niesłychaném, to cóż dopiero mówić o braku szkół realnych w kraju naszym, w kraju, który tylko rozbudzony handel i przemysł potrafi wydzwignąć z długoletniego upadku i postawić obok krajów zachodnich. W całej Galicyi jest tylko jedna szkoła realna wyższa we Lwowie, zakład tak ogromnych rozmiarów, że kierownictwo jego jest prawie niemożliwe — składa się bowiem z 15 oddziałów, a klasa pierwsza w tym roku ma cztery oddziały, i to po 70 uczniów! W Krakowie, gdzie istnieje dotychczas szkoła techniczna, nie ma wcale szkoły realnej, stale uorganizowanej, która przecież naturalnym porządkiem rzeczy powinna do technicznej przysposabiać, a w całym kraju istnieje a raczej wegetuje zaledwo kilka sporadycznie rozrzuconych szkół niższych realnych o trzech klasach. W takim stanie rzeczy dziwić się nie można, że szkoły nasze średnie nie spełniają wcale zadania, jakie im przy-

pada, że nie oddziałują ani na podniesienia ogólnego wykształcenia ani na wzrost przemysłu i handlu. Gimnazya w skutek zbyt wielkiej liczby uczniów nawet wśród najlepszych warunków nie mogą sprostać zadaniu. Dodajmy do tego, że w braku innych zakładów garnie się do gimnazyów młodzież nie tylko ta, co zdolnościami powołana reprezentować niegdyś wyższą oświatę, ale garnie się zarazem i cały zastęp młodzieży nie mającej częstokroć z natury żadnego pociągu i uzdolnienia do nauk humanitarnych. Ten zastęp tworzy w gimnazyach balast, którego do najwyższych klas pozbyć się nie można, a który paraliżuje wszelkie choćby najdzielniejsze usiłowania nauczycieli. Bo pytamy się, czyż można nauczycielom brać za złe, jeżeli w braku prawie zupełnym szkół realnych i specjalnych, nie mają zaraz w klasach najniższych tyle mocy nad sobą, aby młodzież do studyów humanitarnych niezdatną zupełnie usunąć od dobrodziejstw nauki? Przechodzi więc uczeń niezdolny z klasy do klasy; mimo wysileni traci nieraz marnie lata i wychodzi w końcu albo jako młodzieniec zniechęcony, nieudolny i przytępiony studyami, do których nie ma zdolności, albo przerywa naukę w połowie, nie stając się bynajmniej pożytecznym członkiem społeczeństwa, ale jego ciężarem, bo mającym wielkie pretensye a mało warunków do ich zrealizowania. A ileż z pomiędzy tych za niezdolnych uznanych, w połowie studyów ze szkół usuniętych młodzieńców mogłoby w szkołach realnych uczynić znaczne postępy poświęcając się z zamiłowaniem przedmiotom matematycznym i przyrodniczym, ileż mogłoby w szkołach przemysłowych, handlowych lub specjalnych wyjść na znakomitych specjalistów w zawodzie przemysłowym, kupieckim lub rolniczym, gdyby tylko byli mieli sposobność zawczasu wybrać sobie stosowny kierunek wykształcenia? Wiedząc dobrze, że kraj nasz ubogi, a budżet krajowy i tak nad miarę obciążony, że podatki tak są wielkie, iż o ich podwyższeniu mowy być nie może, nie przemawiamy na teraz za pomnożeniem gimnazyów, jakkolwiek i ich liczba jest niedostateczna — ale uważamy za nasz obowiązek zwrócić uwagę Wysokiego Wydziału krajowego na zupełny prawie brak szkół wyższych realnych, przemysłowych, handlowych, rolniczych, do których naturalnym biegiem rzeczy znaczna liczba młodzieży udawać się powinna i sądzimy, że sejm obejmując ustawodawstwo szkolne spełni swój najpierwszy i najważniejszy obowiązek, zakładając po kraju liczne tego rodzaju zakłady. Grosz zaś wydany nie zmarnuje się, lecz wkrótce powróci się sownie, bo

wyda ludzi, którzy potrafia wyzyskać wszechstronnie tak wielkie bogactwa naszego kraju.

§. 3.

### Zewnętrzne urządzenie szkół.

Kwestya zewnętrznego urządzenia szkół jest bardzo ważną. Rozstrzyga tu przede wszystkim wzgląd na zdrowie uczniów. Dawniej na sprawę tę nie wiele zwracano uwagi, dzisiaj zajmują się nią w świecie pedagogicznym bardziej może, aniżeli innemi sprawami.

Pierwszy popęd ku temu dali praktyczni lekarze, którzy doświadczenia swoje, poczynione na uczniach, podawali do wiadomości publicznej, i żądali zaradzenia złemu.

Zajmowano się odtąd sprawą zewnętrznego urządzenia szkół ze stanowiska lekarskiego, technicznego i pedagogicznego, tak że istnieć obecnie dla kwestyi tej dosyć obszerna literatura.

Najgruntowniej zajęła się tą sprawą berlińska ankieta budownicza, która w memoryale swym z dnia 8 grudnia 1867, przedłożonym ministerstwu oświaty, wyluszczyła główne zasady odpowiedniego zewnętrznego urządzenia szkół. Następnie wyszła w Berlinie w „Zeitschrift für Bauwesen“ w poszycie XI, XII z. r. 1879, rozprawa pod tytułem: „Ueber die Gemindeschulen der Stadt Berlin“, w której podano co do budowy szkół wiele bardzo cennych wskazówek.

Uważalibyśmy jako zupełnie nie stosowne z naszej strony, gdybyśmy na tém miejscu chcieli wydać sąd stanowczy w kwestyach, które wymagają wieloletnich badań i wykształcenia technicznego.

Jesteśmy przeciwnikami tego nader zgubnego kierunku w naszym społeczeństwie, że ludzie niefachowi rozstrzygają sprawy, wymagające specjalnego wykształcenia, i wielu doświadczeń, a tém samém w sprawie niniejszej tylko bardzo ogólnie sądzić możemy.

Obszerniejszy nieco materyał dla tej kwestyi zawierają dzieła, które za pośrednictwem naszego Wysokiego Wydziału nabył dla swej biblioteki. Na tém miejscu streścić nam tylko wypada główne warunki odpowiedniego zewnętrznego urządzenia szkół i przytoczyć tu i owdzie z własnego doświadczenia, o ile propozycye techników w tej mierze są w praktycznym wykonaniu odpowiednie.

Główne warunki odpowiedniego zewnętrznego urządzenia szkół, są według powszechnego zdania ludzi fachowych mniej więcej następujące:



1. Budynek szkolny umieszczony być winien w miejscu otwartém, lub na ulicy spokojnej, powinien mieć podostatek światła i powietrza.

Przyznajemy, że wybór taki mianowicie w miastach większych nie zawsze jest łatwy, nawet niejeden budynek szkolny za granicą nie odpowiada tym warunkom.

Ale w ogólności powiedzieć można, że tak lichych i źle umieszczonych budynków szkolnych nie ma nigdzie, jak w naszym kraju.

Przedewszystkiém oświadczyć się musimy przeciw umieszczaniu zakładów naukowych w prywatnych domach mieszkalnych. Przytoczyć możemy, że za granicą dla każdej szkoły istnieje osobny budynek szkolny, a umieszczenie choćby kilku klas w domu prywatnym jest rzeczą prawie niepraktykowaną.

Zresztą i u nas w kołach decydujących panuje przekonanie, że takie umieszczanie szkół jest bardzo niestosowne i niekorzystne, — starają się u nas także, aby każda szkoła umieszczoną była w osobnym budynku, któryby właśnie na ten tylko cel był zbudowany, a jeżeli usiłowania te nie tak prędko się urzeczywistniają, pochodzi to tylko z powszechnej u nas powolności w wykonaniu i z braku środków materyalnych.

Wszystkie argumenta przeciw umieszczaniu szkół w domach prywatnych są jednak u nas powszechnie znane, przytaczano je tyle razy przy różnych sposobnościach, tak że na tem miejscu możemy je zupełnie pominąć.

2. Nie potrzeba dalej wywodzić, że budynek szkolny powinien być jeszcze bardziej suchy, aniżeli budynki mieszkalne, że należy użyć cementu i innych środków technicznych, aby wilgoć zupełnie usunąć.

3. Poszczególne klasy powinny być obliczone tylko na 50 uczniów, gdyż większa liczba z powodów powszechnie znanych nie powinna być nigdy do jednej klasy dopuszczoną.

W każdym zakładzie naszym jedna lub dwie klasy muszą być znacznie większe, aby w nich młodzież z kilku klas na ćwiczenia religijne zgromadzać się mogła.

Na oznaczenie rozmiarów poszczególnych klas wpływa wzgląd na uczniów, którzy nie mogą być nadto scieżnieni, i wzgląd na profesorów, którzy wykładając w bardzo obszernych klasach po kilkanaście lub dwadzieścia godzin tygodniowo, bardzo spieszenie zniszczyliby swe zdrowie.

Ankieta budownicza wymaga dla szkół srednich :

a)  $8 \cdot 3 = 8 \cdot 66$  □' powierzchni na głowę dla uczniów klas najniższych;

b)  $9 \cdot 3 = 9 \cdot 45$  □' na głowę dla uczniów klas średnich;

c)  $10 \cdot 4 = 10 \cdot 6$  □' na głowę dla uczniów klas najwyższych.

Oddalenie ławek od ściany wynosić powinno przynajmniej  $15 - 20'$ . — Gdzie znajdują się dwa rzędy ławek obok siebie, powinny być także o  $18 - 24'$  od siebie oddalone, aby nauczyciel miał wolny przystęp do wszystkich uczniów.

Trzecią lub przynajmniej czwartą część pokoju należy obrócić na stopień, katedrę, tablicę i na wolne miejsce przed katedrą. Jeżeli w pokoju znajduje się piec, rozmiary muszą być nieco większe.

Jeżeli zechcemy tym wymaganiom zadosyć uczynić, wymierzmy:

a) dla klas najniższych [1. 2. 3.]

około  $425$  □' powierzchni dla 50 uczniów;

β) „  $130$  □' „ na umieszczenie katedry i innych rekwizytów szkolnych;

γ „  $25$  □ „ na wolne miejsce między szeregami ławek, oraz między ławkami a ścianami.

Razem około  $580$  □

Klasy o  $600$  □' będą więc zupełnie wystarczające.

Powierzchnia taka nie jest nadto wielką; nie wywołuje ona żadnych trudności ze stanowiska technicznego, gdyż długość klasy wynosić może  $30'$  a szerokość  $20'$ .

Takich samych prawie rozmiarów wymaga berlińska anketa budownicza [27—30 długości, a 18—22 szerokości:]. Znaczniejsza szerokość jest niemożliwą ze względu na to, że powała wymagałaby w takim razie filarów wewnątrz klasy, co utrudniałoby nauczycielowi nadzorowanie wszystkich uczniów.

Dla kategorii uczniów pod lit. b i c przytoczonych, rozmiary klas powinny być nieco większe.

Ze względu na okoliczności nader ważne, które przytoczymy poniżej w §. 5, powinna liczba uczniów w klasach średnich i wyższych być o wiele mniejszą, aniżeli w klasach najniższych, a w takim razie rozmiary obliczone na klasy najniższe dla klas średnich i wyższych będą zupełnie odpowiednie.

W czasie, gdy kwestyą budowy lwowskiego gimnazjum Franciszka Józefa żywo się u nas zajmowano, żądano dla klas poszczególnych w niektórych rozprawach o wiele znaczniejszych rozmiarów.

Żądania takie są bez wątpienia przesadne, budowa zakładów takich wymagałaby ogromnych kosztów a byłyby nawet mniej od-



powiednią, choćby tylko ze względu na to, że żaden nauczyciel nie mógłby podolać kilkugodzinnym dziennym wykładom w tak ogromnych salach.

Wprawdzie i inne komisye specjalne i rozporządzenia władz pruskich ze względu na powyższe rozmiary oddmienne nieco stawiają żądania. Ale różnice te są wcale nieznaczne, tak że rozmiary owe uważać możemy jako normę ogólną.

W klasach, w których ławki amfiteatralnie są ustawione (jak n. p. w klasach, w których uczą fizyki i chemii), rozmiary te muszą być nieco znaczniejsze, a klasy rysunkowe wymagają według powszechnych doświadczeń dwa razy większej powierzchni.

Im wyższe są sale wykładowe, tém świeższe jest powietrze, a tém samém zdrowie uczniów mniej na szwank narażone. Ankieta budownicza żąda 13—14' wysokości dla poszczególnych klas.

4. Rozkład poszczególnych klas w budynku szkolnym zawisły jest od potrzeb każdego zakładu naukowego. Można tu pod tym względem tylko niektóre ogólne normy ustanowić.

Nie ulega wątpliwości, że młodszych uczniów należy niżej, starszych wyżej umieszczać. Na trzeciem piętrze zdaniem naszym klasy wykładowe być nie powinny, gdyż wychodzenie częste na trzecie piętro rujnuje nawet zdrowie dorosłych ludzi.

Trzecie piętro obrobić można na gabinety, albo wreszcie na naukę tych przedmiotów, dla których mało bardzo godzin w tygodniu jest wyznaczonych, jak np. na naukę śpiewu.

Jeżeli front budynku szkolnego zwrócony jest na ulicę, należy klasy umieszczać przeważnie z widokiem na podwórze.

Na to szczególnie baczą w szkołach pruskich. Ze względu na okolice świata każe berlińska ankieta unikać klas, których okna zwrócone są na południowy zachód, a uważa jako najodpowiedniejsze te klasy, które zwrócone są na południe i wschód; klasy rysunkowe wszędzie i zawsze umieszczone być powinny na północ.

5. Szeroka i widna sień, szerokie i widne korytarze i wschody są koniecznym warunkiem odpowiedniego budynku szkolnego.

Ankieta wymaga przynajmniej 7' szerokości wschodów i korytarzy dla zakładów szkolnych, w których liczba uczniów nie bardzo jest znaczną, 8' jeżeli liczba uczniów 400, a 9 jeżeli 500 wynosi.

O rozmiarach odpowiednich na wypadek większej frekwencji ankieta nie pomyślała, gdyż nie ma w Prusiech tak przepełnionych szkół średnich, jak u nas a takiej frekwencji, jak u nas, tamującej wszelki rozwój zakładu, nigdyby tam nie dopuszczono.

Ze względu na pożar żąda ankietą sklepionój sieni i wschodów kamiennych.

Co do pierwszego punktu zgadzamy się zupełnie z jej zdaniem — co do drugiego zauważać musimy, że zdaniem naszym bliższem jest niebezpieczeństwo, grożące zdrowiu uczniów z powodu tak łatwego poślizgnięcia się na wschodach kamiennych, aniżeli z powodu pożaru.

Nie istnieją dla rozstrzygnięcia tej kwestyi odpowiednie daty statystyczne. Pożar, jak wiadomo, niebezpieczniejszym jest w nocy, kiedy właśnie nie ma uczniów w szkołach, we dnie najczęściej uszkodzone bywają tylko osoby, zajęte ratowaniem. — zawsze prawie wychodzą cało mieszkańcy domu, który stoi w ogniu. Młodzież nasza jest o wiele żywszą i skłonniejszą do bójki, aniżeli młodzież niemiecka, a zakłady o wiele liczniejsze. Przy najłepszém urządzeniu szkół i największym nadzorze może powstać wielki ścisk na wschodach. Ilekroć mogą zająć wypadki, że uczeń poślizgnie się, lub potrącony od drugiego uderzy głową o kamienne wschody, i wskutek tego zdrowie a nawet życie utraci? — Ex duobus malis minus eligendum.

6. Najważniejszym może warunkiem odpowiedniego zewnętrznego urządzenia szkół jest dostateczne światło. Kwestyą tą zaczęto się najbardziej zajmować od czasu sławnych publikacyi Dr. Cohna z Wrocławia :

(„Die Augen von 10.000 Schulkindern. Leipzig, 1867“).

(„Die Augen der Breslauer Studenten, Berlin, 1867“).

Niezbitym jest faktem, że bardzo wielu uczniów psuje sobie wzrok wskutek nieodpowiedniego oświetlenia sal wykładowych.

Radzono wiele nad tym przedmiotem w rozmaitych gronach ludzi fachowych za granicą. Wskutek tych narad ustanowiono następujące warunki dobrego oświetlenia sal wykładowych, które mniej więcej powszechnie są uznane :

a) na 1 □' powierzchni podłogi przypadać powinno przynajmniej 30 □" powierzchni okna. W nowszych berlińskich budynkach szkolnych liczą nawet około 40 □" szyby na 1 □' powierzchni podłogi.

Zauważaliśmy, że najlepsze i najprzyjemniejsze światło mają te sale wykładowe, w których okna składają się z trzech szeregów szyb

Taka konstrukcyja okien wcale nie jest trudną i powinna być uważaną jako jedynie odpowiednia dla szkół.

Rozłożyste i silnie wygięte szpalety przyczyniają się także nadzwyczajnie do powiększenia światła i do bardziej równomiernego rozdziału jego na całą salę. Okna prostokątne uważają wreszcie wszędzie za odpowiedniejsze, aniżeli gotyckie :

b) uczniów należy tak usadzać, aby światło padało od lewej ręki. Klasy już z tego względu nie powinny być bardzo szerokie, aby dostateczne światło do uczniów siedzących na końcu ławek po prawej ręce dochodziło.

Światło padające z przodu jest najszkodliwsze, a takie umieszczanie uczniów psuje najbardziej wzrok. Natomiast bardzo korzystnym jest oświetlenie klasy, w której oprócz okien, umieszczonych po lewej ręce, znachodzą się jeszcze inne, z których światło pada poza plecyma uczniów.

Przyczynia się to do powiększenia intensywności światła w klasie całej, a nie psuje wzroku.

7. Kwestye wentylacji, ogrzewania sal wykładowych i stosownego urządzenia wychodków w budynkach szkolnych są obecnie jeszcze wcale nierozstrzygnięte. Robiono w tym względzie rozmaite doświadczenia, ale nie zawsze z odpowiednim skutkiem.

Widzieliśmy rozmaite przyrządy wentylacyjne. Najpowszechniejszym w Prusiech jest przyrząd, składający się z żaluzji szklanych w oknach i żaluzji drewnianych, umieszczonych nad drzwiami.

Alle wszystkie prawie aparaty tego rodzaju wywołują przewiew: to też zazwyczaj są zamknięte, a profesorowie chcą odświeżyć powietrze w sali, każą otwierać okna.

Jeżeli jednak budynki szkolne co do rozmiarów odpowiadać będą warunkom powyżej przytoczonym, jeżeli klasy nie będą zresztą nadto przepelnione, wtedy osobne aparaty wentylacyjne już nie tyle będą potrzebne, zupełnie wystarczą wtedy ruchome szyby w oknach u góry, a reszty dopełni piec, opalany zzewnątrz klasy.

Ogrzewanie sal szkolnych odbywa się za pomocą pieców, lub też za pomocą ogrzanego powietrza lub wody.

Doświadczyliśmy, że ogrzewanie za pomocą powietrza jest nadzwyczajnie szkodliwe i niepraktyczne.

W salach, w ten sposób ogrzanych, powietrze jest nadzwyczajnie suche i nieprzyjemne, a na kilka kroków około rury, wyziewającej powietrze ogrzane, wytrzymać prawie nie można.

Ten system ogrzewania klas powinien być stanowczo odrzucony dla szkół.

Bardzo stosowne, choć może nadto kosztowne wydaje nam się ogrzewanie za pomocą rur, napelnionych gorącą wodą, umieszczonych pod podłogą, a nakrytych zwierzchu siatką.

Ciepło panujące w salach w ten sposób ogrzanych, jest bardzo przyjemne i jednostajne.



W salach szkolnych musiałyby siatki i rury być umieszczone na wolnej przestrzeni, znachodzącej się między ławkami.

Odpowiednie zastosowanie tego sposobu ogrzewania do szkół ulegać musi wielu trudnościom.

W wielu szkołach, nawet bardzo dobrze urządzonych, ogrzewają jeszcze obecnie sale wykładowe za pomocą pieców.

Piec doskonałej konstrukcyi, otoczony płaszczem blaszanym lub murowanym, może być zawsze zupełnie odpowiednim do ogrzewania sal.

Celem odświeżenia powietrza piec taki z zewnątrz klasy opalać należy.

Drzwiczki jak najniżej powinny być umieszczone. Zarzucićby można, że uczniowie w takim razie mogą wydobywać z pieca ogień, lub przez jakiegokolwiek wybryki tego rodzaju wywołać wielkie niebezpieczeństwo.

Temu zaradzi jednak zupełnie płaszcz wysoki. Płaszcz blaszany może być ruchomy i kłódką do ściany przymocowany. Płaszcz murowany może być zamknięty na drzwiczki, a w pierwszym i w drugim wypadku klucz znachodzić się może w rękach sługi szkolnego.

Zapobiec należy przedewszystkiém niestosownemu opalaniu szkół. U nas zwykle wyznaczają pewną ilość polan na każdą klasę, jak to bywa zwyczajem we wszystkich urzędach, a nie zastosowują nigdy prawie ilości materiału opalowego do temperatury dnia; stąd właśnie pochodzi, że klasy w niektóre dni są za nadto, w inne za mało ogrzane.

Ze względu na wychodki zauważać musimy, że wszystkie sztuczne aparaty dotąd z małym tylko zastosowano skutkiem. Jedynym środkiem do usunięcia wyziewów szkodliwych jest desinfekecyja i pisoary szklane.

8) Kwestya odpowiedniego urządzenia ławek dla uczniów jest także obecnie nie rozstrzygniętą. Pisano wiele w tym przedmiocie, istnieją ławki różnych konstrukcyi, a każdej z nich można niejedno zarzucić. Wielu ludzi zajmuje się obecnie tą sprawą już od lat kilku. Nie możemy uprzedzić ich sądu, który opartym będzie na wieloletnich doświadczeniach.

W bardzo dobrze urządzonych szkołach berlińskich znachodzą się jeszcze obecnie ławki szkolne zwykłej konstrukcyi. Są one tylko nieco wygodniejsze, niż nasze, i bardziej zastosowane do wzrostu uczniów.

§. 4.

### Karność szkolna.

Jedną z najważniejszych zalet szkół pruskich jest utrzymywanie młodzieży w ścisłej karności w szkole i po za szkołą. A że właśnie w braku karności upatrujemy jedną z największych wad naszej edukacji publicznej, przeto pozwolimy sobie skreślić obszerniej instytucje pruskie a wytknąć niedostatki szkół naszych.

Pierwsza ważna różnica między szkołami pruskimi a naszymi polega na stosunku rodziców i opiekunów do szkoły.

Przez lat kilkadziesiąt szkoły nasze były w rękach cudzoziemców, albo wręcz nam nieprzyjaznych albo przynajmniej objętym, nie znających ani mowy ani zwyczajów ani tradycji młodzieży, której wychowanie im poruczono.

Do tego szkoła spełniała niestety nie tylko zadanie pedagogiczne i dydaktyczne, ale częstokroć i policyjno-polityczne i to spełniała nieraz daleko gorliwiej, niż inne narzędzia rządowe. Stąd niedziw, że wyrobił się w publiczności dziwny pogląd na szkołę i nauczycieli.

Upatrywano w pierwszej instytucji rządową, zmierzającą do wynarodowienia młodzieży i spaczenia tradycji narodowych a w drugich widziano wrogów kraju i młodego pokolenia, zesłanych na to, ażeby zamiast prawdziwego światła szerzyć ciemnotę, zamiast zasad moralności i cnoty propagować ślepe posłuszeństwo rządowi, zamiast wyrabiać dzielnych i prawych obywateli, tworzyć powolne i bezwiedne narzędzia centralnego rządu. Rodzice niezamożni z potrzeby posyłali wprowadzić swe dzieci do szkoły, ale upatrywali w niej naturalną nieprzyjaciółkę, — to też z niedowierzaniem i uprzedzeniem przyjmowali od nauczycieli podawane rady i wskazówki i wcale ich się nie trzymali albo postępowali nawet wręcz przeciwnie.

Od lat kilku zmienił się stosunek nauczycieli do uczniów; — jakiegokolwiek zarzuty czynią nauczycielom, to jednak tego nikt nie zaprzeczy, że cały stan nauczycielski pragnie pracować dla dobra kraju, pragnie młodzież powierzona swą pieczę wyprowadzić na dobrych i zacnych obywateli. Wobec tego niezbitego faktu, że cały stan nauczycielski obecnie w postępowaniu swoim kieruje się jedynie względami korzyści dla kraju, dalsza nieufność ze strony publiczności nie ma żadnych rozsądnych podstaw.

A jednak ktokolwiek bliżej zna stosunki szkolne, ten przyzna niezawodnie, że taka nieufność ku szkole, takie podejrzewania zamiarów nauczycieli panują u większej części publiczności. Jest smutnym, ale prawdziwym faktem, że tylko mała część rodziców oddając dzieci do szkoły, widzi w nauczycielach swych naturalnych zastępców, większość zaś upatruje w nich w najlepszym razie urzędników, ale nigdy swoich przyjaciół, którym do wdzięczności ma być zobowiązana. W skutek tej dysharmonii między szkołą a domem rodzicielskim nie mogą nauczyciele rozszerzać swego wpływu wszechstronnie ku pożytkowi młodzieży, a nawet w swych najlepszych usiłowaniach doznają przykrego zawodu.

Skargi i żale na nauczycieli wobec niedorosłych pacholąt słyszeć można bardzo często nawet w domach, odznaczających się zresztą taktem towarzyskim; krytyka niesłuszna znajduje zaraz rozgłos i poparcie, każda urojona szeptostka daje przedmiot do długich, często nader dotkliwych uwag. Dzieci skarżące się na rzekomą niesłuszność nauczycieli, doznają u rodziców poparcia zamiast skarcenia, a nauczyciel pełniący ściśle swe obowiązki może być pewnym, że wcześniej lub później będzie narażony na dotkliwe nieprzyjemności.

Nawet dziennikarstwo krajowe popiera częściowo w tych wybrykach niebacznych rodziców, przyjmując i rozgłaszając wszelkie choćby najniesłuszniej czynione zarzuty i obwinienia miotane na nauczycieli i stając w każdej sprawie nie po stronie słuszności, lecz po stronie rzekomo pokrzywdzonych rodziców. Inny zupełnie widok pod tym względem zachodzi w Niemczech północnych. Nauczyciel jest tam tak szanowany i poważany, że rodzice z największą ufnością poruczają mu swoje dzieci — chętnie przyjmują od niego rady i wskazówki, znoszą się z nim w każdym ważniejszym wypadku, słowem ułatwiają mu w każdym razie jego działanie. Wyrok nauczyciela jest prawie święty, a dom każdy uważa za ścisły obowiązek zastosować się do orzeczeń szkoły. To też dziecko nie śmie i nie może żalić się na doznaną krzywdę, bo jest przekonane, że zamiast poparcia znajdzie tylko ostre i należyte skarcenie. Krytyka szkoły znajduje się wprawdzie w dziennikarstwie, ale toczy się zupełnie obiektywnie, bez złości i osobistości, bez lekceważenia całego nauczycielskiego stanu. Rodzice przekonani, że na czele wychowania publicznego stoją ludzie specjalnie zajmujący się edukacją, składają w ich ręce z całym zaufaniem losy młodego pokolenia, a za swój najpierwszy obowiązek uważają wspierać wszech-



stronnie ich usiłowania. słowem panuje między szkołą a domem największa harmonia.

Zachodzi teraz pytanie, jak usunąć należy ten nienaturalny stan rzeczy? Środki gwałtowne nie na wieleby się przydały, bo to, co wytworzyło się przez przeciąg lat kilkudziesięciu, nie da się usunąć jedném rozporządzeniem. Zdaniem naszym najlepiej postąpi szkoła, jeżeli nie da się zastraszyć i zniechęcić tymi objawami, lecz z tém większą energią, sumiennością i sprawiedliwością spełniać będzie swoje zadanie. Uczciwość i prawosć postępowania mają to do siebie, że muszą w końcu odnieść zwycięstwo nad uprzedzeniami. Szkoła musi unikać nawet pozoru do zażaleń i wyrzutów, a powoli wyrobi sobie należyte stanowisko i uznanie. Do tego potrzeba, ażeby nie oddzielała się murem chińskim od publiczności i nie zaskaniała się jedynie togą powagi urzędowej, która w braku innych środków jest tylko słabą zasłoną przeciw napaściom: — postępowanie jęj powinno być jawne i każdemu przystępne. Powtórę powinna szkoła w zawiązywaniu stosunków z domem wziąć inicjatywę, znosząc się w każdym ważniejszym wypadku z rodzicami, udzielając im swych spostrzeżeń a nie powinna zrażać się tém, że często zamiast uznania ściągnie na siebie niezadowolenie i wyrzuty.

Z drugiej jednak strony nie powinna szkoła żadną miarą zniżać swych wymagań ze względu na zapatrywania rodziców, owszem konsekwencya i nieugiętość postępowania, nieuleganie i nieuwzględnianie dziwacznych nieraz żądań rodziców są naszym zdaniem pierwszym obowiązkiem nauczycieli mających dobro kraju na oku. Aby jednak obok konsekwencyi zachować należytą powagę, a nie narażić się na pociski publiczności, nauczyciel sam sobie nie wystarczy; musi znaleźć koniecznie poparcie, bez którego wszelkie jego usiłowania spełzną na niczém. Poparcia zaś tego użyzyć mu może najpierw solidarność i powaga zgromadzenia nauczycielskiego a przede wszystkim przełożony zakład, którego obowiązkiem jest brać nauczycieli w obronę przeciw uroszczeniom i niesłusznym wymaganiom publiczności. Nie da się zaprzeczyć, że to stanowisko dyrektora w obec niedoświadczonych często nauczycieli połączone jest z wielu trudnościami, ale tém większe zasługi położy około zakładu, im gorliwie czuwać będzie nad tém, aby w zakładzie jego nie zaszedł nawet żaden pozór do słusznych zażaleń, a z drugiej strony aby nauczyciel sumiennie pełniący poruczone mu obowiązki, wolny był od nieprzyjemności spaczających najlepsze jego zamiary.



Atoli ani dyrektor ani zgromadzenie nauczycieli nie potrafi ustalić tego wzajemnego zaufania między domem a szkołą, jeżeli naczelną władzą szkolną nie użyje im poparcia i to poparcia energicznego.

Rada nasza szkolna w chwili pojawienia swego, przyjęta była przez kraj z najwyższą sympatją: po kilku latach ustał wprawdzie entuzjazm w skutek życzeń nie zupełnie spełnionych lub spełnić się niedających z powodu niedostatków statutu organizacyjnego; ale to jest niezaprzeczonym faktem, że i dotychczas Rada szkolna może liczyć na poparcie wszystkich ludzi światłych i dobrze myślących i że nawet w ciasnym zakresie swego statutu może przyczynić się do znacznej szkół naszych poprawy. Powinna przeto ta najwyższa magistratura popierać energicznie usiłowania nauczycieli a usunąć to wszystko, co tamuje postęp i rozwój szkoły. W razie więc kolizyi szkoły z domem ma się powodować ściśle sprawiedliwością, ale zarazem względami na powagę stanu nauczycielskiego, który cały swój mandat zasadza na podstawach moralnych. Skoro te zostaną obalone, cały gmach runąć musi a pozostanie jedynie czeza forma. Żądamy więc od Rady szkolnej energicznego poparcia naszych usiłowań. Gdy tylko publiczność się przekona, że nauczyciel w swych dążnościach nie stoi osamotniony, lecz liczyć może na władzę szkolną, odstąpi powoli od swych uroszczeń i zastosuje się do wymagań szkoły.

Kładziemy na tém nacisk, bo od kierunku jaki Rada szkolna zajmuje, zawisła jest w przyszłości szkół naszych pomyślność, która obecnie mocno jest nadwątlona.

W Prusiech, gdzie rząd centralny wszystko centralizuje i skupia w swych rękach, pozostawiono zgromadzeniom nauczycielskim pod względem wykonywania karności wielką swobodę i prawie całkowitą autonomią. Zgromadzeniu nauczycieli służy prawo przyjmowania uczniów i wydalenia szkodliwych indywiduów ze zakładu, a kolegia szkolne (Schulkollegien) tylko w drodze rekursu mogą co do ekсклюzyi potwierdzać lub znosić zapadłe wyroki zgromadzeń nauczycielskich. Rada szkolna zastrzegła sobie zaraz w początkach swego istnienia prawo ekсклюzyi, chociaż takowe pozostając w rękach zgromadzeń nauczycielskich, nie było wcale nadużywane, jakto sam okólnik Rady szkolnej przyznaje. Odjęcie tego prawa dało się czuć dotkliwie i zwolniło już i tak luźne węzły karności szkolnej. Gdzie chodzi o całość i ogół, tam jednostka musi ustąpić. Dla tego też wypadło zostawić zgromadzeniom prawo oznaczenia owych nielicznych wypadków, gdzie miała ekсклюza następować, bo z akt i

protokołów nie podobna w każdym razie osadzić, czy uczeń istotnie staje się szkodliwym dla zakładu. Nie piszemy tego w tej myśli, aby żądać od Rady szkolnej uchYLENIA owego rozporządzenia, choć szczerze mówiąc, ucieszyliby się tём niewymownie wszyscy nauczyciele, radzilibyśmy tylko mieć stwierdzone to doświadczenie, że Rada szkolna ze względu na dobro ogółu w razach koniecznych przychyli się do wniosków zgromadzeń nauczycielskich.

Tak tedy pojmujemy stosunek szkoły do rodziców. Druga równie ważna strona jest utrzymanie karności w szkole. Z prawdziwem zajęciem i zdumieniem przypatrywaliśmy się wśród naszych hospitacyi wzorowej karności panującej w zakładach pruskich. Uczeń obowiązany przyjść do klasy przed uderzeniem dzwonka stawia się punktualnie na czas — o zwykłych u nas spóźnieniach uczniów wcale nie słyszeliśmy, chociaż były miesiące zimowe, a dni krótkie. Po każdej godzinie jest przerwa 10 minut, wśród których uczniowie w granicach przyzwoitości mogą się swobodnie poruszać, przyczem nad kilku klasami ma dozór jeden z nauczycieli podług kolei. Za to za wstąpieniem nauczyciela do klasy następuje cisza trwająca przez całą godzinę i to cisza wzorowa. O wychodzeniu uczniów z klasy podczas godziny, o wywoływaniu uczniów jednych przez drugich lub przez obce osoby podczas wykładu nawet mowy być nie może. Nauczyciel pruski traktuje uczniów ostro a w razie potrzeby nie przebiera w słowach. Byliśmy świadkami, że uczniom klas wyższych powiedziano: *das ist Unsinn, dummes Zeug* i t. p. a jednak na twarzy dotyczącego nie malowało się bynajmniej uczucie obrazy, bo był przekonany, że skarcenie to spotkało go słusznie i że w razie opozycji nie znalazłby u nikogo poparcia. Każde przewinienie, każde niewykonanie obowiązków w klasach niższych pociąga za sobą ostrą naganą, lub karę, którą uczeń przyjąć musi z zupełną uległością. W klasach wyższych wypadki takie prawie nigdy się nie zdarzają, a jeżeli się zdarzają, to i tutaj nauczyciel postępuje z ścisłą bezwzględnością. Tak dyrektor jak i wszyscy nauczyciele uważają ściśle na to, ażeby przepisy i rozkazy ich dokładnie wypełniano; praca połowiczna lub zupełne zaniedbanie ich poleceń nie uchodzi płazem. To też widać u uczniów zupełne przejęcie się nauką a nie daje się spostrzegać owo znużenie i zniekanie, owo tolerowanie tylko słów profesorów.

Wypadki niesubordynacyi są bardzo rzadkie; jeżeli uczeń uzna swój błąd i przeprosi nauczyciela, a ten zajęcia nie uważa za tak gorszące i niebezpieczne, aby się aż odwoływać do zgromadzenia nauczycieli, następuje łagodniejsza kara; jeżeli jednak nauczyciel

odnosi się do zgromadzenia nauczycieli, wtedy, jak nam kilkakrotnie zaręczano, następuje bezwzględnie ekskluzya z zakładu.

W ogóle stan nauczycielski wcale nie trzyma się zasad owęj tak często zalecanęj łagodności, pobłażliwości, które są raczej słabością i nie uganiania się bynajmniej za pozorną popularnością, która graniczy częstokroć z lekceważeniem u uczniów — a mimo to po godzinach szkolnych stosunek uczniów do nauczycieli nie zdradza bynajmniej niechęci, owszem widzieliśmy młodzież chętnie garnącą się do nauczycieli, zawsze jednak z zachowaniem przynależnego uszanowania. Takowe objawia się nie tylko w obec bezpośrednich przełożonych, lecz także w obec wszystkich osób starszych. Podczas naszego hospitowania w zakładach szkolnych mieliśmy sposobność doświadczyć od uczniów wiele dowodów grzeczności i uprzejmości, a nigdzie nie spostrzegliśmy owęj młodzieńczej arogancji, z którą tak często niestety u nas spotykać się można.

Zasięgaliśmy również wiadomości bliższych co do klasyfikowania uczniów. I tutaj nauczyciele trzymają się ściśle przepisów prawnych i przestrzegają usilnie zasady, ażeby żadnego ucznia nie posuwać do wyższej klasy, który nie jest we wszystkich przedmiotach dostatecznie przygotowany. Stąd pochodzi, że w klasach niższych, gdzie znajduje się jeszcze wiele młodzieży nieuzdolnionej w ogóle do studyów wyższych, w przecięciu trzecia a co najmniej czwarta część nie otrzymuje promocyi, jakkolwiek śmiesznością byłoby utrzymywać, że ten stosunek pochodzi z zasady już z góry powziętęj. Pobłażliwości jednak zasadzającęj się na posuwaniu uczniów nieprzygotowanych należycie do klas wyższych nigdzie nie znajdzie. Ta sama ścisłość okazuje się przy examinach dojrzałości i w uniwersytetach przy examinach państwowych, co ma najpierw to błogie następstwo, że młodzież usilnie przykładą się do nauk wiedząc, że tylko przez pracę osiągnie cel pożądaný, powtóre, że uczniowie z natury do wyższego wykształcenia nie usposobieni zaraz w początkach widzą się zmuszeni, porzucić szkołę o uniejętnym kierunku a poświęcić się praktycznemu zawodowi.

Porównajmy teraz szkoły nasze z pruskimi:

Patrząc bezstronnie na stan szkół naszych i słuchając zdania ludzi poważniej zapatrujących się na świat, ze smutkiem przychodzimy do tego twierdzenia, że co do karności szkoły nasze w ostatnich latach nie tylko że się nie dźwignęły, lecz nawet upadły. Szkoła dla uczniów nie ma już tego wysokiego znaczenia, tój powagi, które są koniecznym warunkiem jęj powodzenia. Słowo nauczyciela przestało być dla ucznia niezbityą powagą, którą bez



krytyki przyjmuje : uczeń stracił do nauczyciela miłość i przywiązanie synowskie, a jeżeli powoduje się przepisami szkolnym, to czyni to raczej ze względów utylitarnych aniżeli z głębokiego poczucia konieczności poddania się takowym. Przykłady niesubordynacyi w obec nauczycieli się na porządku dziennym, nie tylko poszczególni uczniowie osmielają się krnąbrnie stawiać opór woli nauczyciela, lecz odbywają się formalne zmowy całych klas i całych zakładów, zmowy dążące do tego, aby zniewolić nieulubionych profesorów do ustąpienia a przynajmniej do zmiany rzekomo niewłaściwego postępowania. Uczniowie nawet klas niższych wysyłają deputacje do dyrektorów z zażaleniami przeciw nauczycielom i wyrażają swe życzenia przeróżne, nawet co do rozdziału przedmiotów pomiędzy profesorów; uczniowie klas wyższych wysyłają nieraz petycje do władz szkolnych, nawet do Rady szkolnej prosząc o usunięcie tego lub owego nauczyciela od examinowania. A nawet byliśmy świadkami, że w skutek doznania rzekomej obrazy całe klasy zmawiały się, aby nie uczęszczać na wykłady tego lub owego profesora. Przykrości wyrządzane profesorom należą do codziennych smutnych zjawisk, że tylko wspomniemy o owych tak często powtarzanych wypukowaniach profesorów nowo wstępujących, które we wszystkich naszych szkołach tak się zagnieździły, że już wcale niczyjey uwagi nie zwracają. Listy bezimienne pisywane albo do profesorów dotyczących albo do dyrektorów przepełnione obelgami i groźbami nie należą także do wyjątków. Oddawanie winnej czi wszystkim nauczycielom zakładu uważają uczniowie jedynie za grzeczność ze swęj strony: to też nieraz zdarza się, że nawet w zabudowaniu szkolnym uczniowie nie odkrywają głowy przed profesorem, który w ich klasie przypadkowo w tym roku nie uczy. Rozporządzenia nauczycieli albo wcale nie znajdują posłuchu, albo tylko niedokładnie bywają wykonywane, słowem, gdziekolwiek bezstronnie rzucimy okiem, widzimy wszędzie niemoc i rozprężenie.

W takim składzie rzeczy, który zastosować się da, chociaż nie do wszystkich, to jednak do większej części zakładów, niedziw, że i nauka pomyślnie iść nie może. Młodzież nie przykładą się do niej z całym zapałem, lecz zbyt wczesnie przyzwyczajają się, do przedmiotów naukowych przykładac nożyce niedojrzałej krytyki, uznając jedne za ważniejsze i potrzebniejsze, drugie za mniej ważne a nawet wcale niepotrzebne, któremu ją, jak jej się zdaje, męczą bez dostatecznych powodów.

W skutek tego na nic się przydać nie mogą wszelkie, choćby największe wysilenia nauczycieli, bo pilność domowa wcale nie od-



powiada ścisłości szkolnej. Szczególnie niektóre przedmioty, n. p. języki klasyczne od lat kilku stały się przedmiotem pocisków niedorosłej młodzieży; stepił się do nich zapal, ustalo zamilowanie, a rezultaty osiągnięte nie zostają w żadnym stosunku do wysilen i czasu przeznaczonego.

Nie lepiej rzecz się ma z karnością młodzieży pozaszkolną. Nie jest rzeczą nikomu tajną, że młodzież szczególnie we większych miastach dopuszcza się często zdrożności nie zgodnych ani z jej wiekiem ani z godnością uczniów szkół wyższych. Wprawdzie cięży tutaj wina po większej części na rodzicach, którzy albo sami mało dozorują synów, albo umieszczają w domach niedających żadnej rekojmii troskliwego dozoru powierzonych wychowanków.— ale z drugiej strony nie można zupełnie uwolnić od winy także nauczycieli, którzy choć nieraz wiedzą o tém lub owém przewinieniu młodzieży, przemilczają je całkowicie lub mając przekonanie, że ten lub ów uczeń szerzy formalną zarazę moralną pomiędzy rówieśnikami nie występują z całą stanowczością, jakiej po nich wymaga niebezpieczeństwo grożące zakładowi. Wiedzą wprawdzie dotyczący nauczyciele, że źle postępują, ale mimo to nie zmieniają swych zasad, a to dla tego, aby się nie narazić na pociski i nieprzyjemności rozmaite, przeciw którym stoją zazwyczaj bezbronni. To też nie dziw, że wielka część młodzieży czas pozaszkolny marnuje na próżniactwie, albo co gorsza, traci zbyt weześnie niestety to wszystko, co młodość człowieka stanowi, zapal do pracy i nauki, pociąg do wszystkiego, co wzniosłe i piękne, uszanowanie dla zasługi i pracy a nawet i młodzieńczą wstydlivość. Toż nie dziw, że w takim składzie rzeczy nie wyrabia się u młodzieży poczucie obowiązku, które tak wysoko góruje w Prusiech.

W klasach wyższych frekwencja uczniów jest nadzwyczaj nieregularna. Dostyć przyglądać się dziennikom klasowym, ażeby powziąć to smutne przekonanie, że starsza nasza młodzież uczęszczająca do gimnazyów i szkół realnych jest albo słabowita, niedołężna, albo lekceważy swe obowiązki. Ileż to razy zdarza się, że w klasach wyższych na 50 uczniów 10 a nawet 20 jest chorych, choć o żadnej epidemii w mieście nie słyhać. Gdyby ten stosunek chorych do zdrowych był rzeczywisty, to zaiste zwatpiłoby należało o naszej przyszłości. Na szczęście tak jednak nie jest, owszem każdy doświadczony nauczyciel potwierdzi nasz domysł, że pomiędzy nieobecnyimi większa połowa dla błahych powodów lub pozorów, często ażeby uwolnić się od niemiłej lekeyi lub od examinu, nie uczęszcza do szkoły. I cóż na przyszłość można sobie rokować po młodzień-

cach, co już w szkołach średnich dowolnie usuwają się od wypełniania obowiązków? Na to odpowiedzą nam najlepiej profesorowie szkół wyższych, którzy pomimo wysileni zdobyć się nie nie mogą na kilku przynajmniej regularnie uczęszczających słuchaczy, chociaż na spisach frekwencyjnych pochwalić się mogą ich dziesiątkami, — na to odpowiedzą nam owe ogólne skargi, że młodzież uniwersytecka w ostatnich latach nie tylko że nie dorównuje pracą i tegością umysłu dawniejszej, lecz pod każdym względem zdradza zupełną apatję, na to odpowiedzą nam owe rozliczne skargi dawniejszych urzędników, że młodzież wstępująca na praktykę sądową lub polityczną nie ma dostatecznego przygotowania.

Czas w roku do nauki u nas przeznaczony jest krótki, daleko krótszy niż w Prusiech, gdzie ferie razem wzięte nie mogą w całym roku przechodzić liczby 10 tygodni i gdzie nie obchodzą licznych świąt kościoła katolickiego. To też godziłoby się, ażeby u nas, zwłaszcza we wschodniej Galicyi, gdzie się obchodzi dwojakie święta, każda godzina szkolna była należycie zużytkowana. Doświadczenie jednak inaczej nas poucza. Wprawdzie wpisy uczniów podług ustawy odbywać się powinny w ostatnich dniach wakacyi a 1<sup>o</sup> września ma się rozpoczynać regularna nauka; tymczasem od lat wielu zagnieżdził się we wszystkich szkołach ten zwyczaj, że uczniowie zaczynają się wpisywać dopiero po 1. września, i że ostatecznie spisy są wykończone dopiero około 20. Podczas tego nauka odbywa się tylko dla formy, bo dopóki nie ma wszystkich uczniów, o prawdziwym postępie mowy być nie może. A do tego zwykle i zmiany w zgromadzeniach nauczycielskich zachodzą także w tym czasie, tak że pierwszy miesiąc prawie cały jest zmarnowany. Przed świętami i po świętach powtarza się we wielu zakładach to samo, że uczniowie przed ukończeniem szkoły tłumnie się rozjeżdżają i na czas naznaczony nie wracają. To samo powtarza się przy końcu roku szkolnego. Zachodzą mogą wprawdzie wypadki, że uczeń słabowity zniewolony jest wcześniej wyjechać na wakacje dla pokrzepienia sił nadwątłych, ale takie wypadki są wyjątkowe i bynajmniej nie powinny tamować regularnego toku nauki. We wielu zakładach jednak uczniowie tłumnie dwa lub trzy tygodnie przed naznaczonym terminem wyjeżdżają na wieś a pozostają jedynie uczniowie miejscowi. W takim razie nauka nie może się odbywać regularnym torem, cała szkoła schodzi na komedię a młodzież pozostała nie będąc należycie pracą zatrudniona wałęsa się beczynnie marnując czas na naukę przeznaczony. Wydawałoby się mogło, że te drobne na pozór niedostatki nie zasługują wcale na wspomnienie; — każdy

jednak nauczyciel przyzna nam słusznie, że w nieregularnej frekwencji polega jedna z głównych wad naszych szkół. Opóćz tego możnaby bez narażenia na szwank uczucia religijnego uzyskać kilka lub kilkanaście dni dla nauki. Tak np. tak zwane rekolekcyje odbywające się we wielkim tygodniu chybiają zdaniem wielu światłych katechetów zupełnie celu; bo młodzież już ze swego usposobienia nie jest po temu, ażeby codziennie kilka godzin przepędzać na modlitwach i rozpamiętywaniach, które wymagają dojrzałego i więcej wprawnego umysłu. Imieniem tych rekolekcyi uzyskać można dla nauki szkolnej trzy dni, bo jesteśmy przekonani, że do wielkiego czwartku wyłącznie nie ma żadnych powodów do uwolnienia młodzieży od nauki szkolnej. Również uroczystości i święta dworskie nie pociągają za sobą koniecznie uwolnienia od nauki szkolnej — półgodzinnem nabożeństwem możnaby okazać patriotyczne uczucia, a resztę dnia młodzież obchodzić może najuroczyściej wśród pracy i zajęcia. Spowiedź i komunja odbywają się z zasady w dni tygodniowe, a na każdą z nich marnuje się półtora dnia — mówimy marnuje, nie jakobyśmy mieli coś zarzucić tym ćwiczeniom religijnym samym przez się, lecz że jesteśmy przekonani, iż możnaby je uskutecznić bez uszczuplenia czasu na naukę poświęconego, gdyby spowiedzi czas naznaczono na sobotę popołudniu, a komuniją odprawiano w niedzielę. Są to wprawdzie drobne tylko oszczędności czasu, ale zawsze razem wzięte wyniosłyby w roku dni kilkanaście.

Z tego zupełnie bezstronnego przedstawienia rzeczy wypływa, że karność w naszych szkołach pod wielu względami chromieje, i że chcąc wprowadzić w naszych szkołach niezbędnie potrzebne ulepszenia zaczęłyby należało od ujęcia w należyte karby młodzieży, z których od lat wielu się wyłamała. A twierdząc to, nie obawiamy się zarzutu, jakobyśmy dążyli do zaprowadzenia wyrugowanego despotyzmu, lub chcieli dawną wprowadzać surowość, bo obaj jesteśmy zwolennikami prawdziwej wolności i radziłyśmy młodzież wychować na wolnych obywateli. Atoli ten tylko potrafi ocenić dobrodziejstwa wolności, kto sam nad sobą panuje, kto ma poczucie obowiązku, kto za młodu przyzwyczajony do poszanowania prawa. Inaczej bowiem wolność wcześniej lub później wyrodzi się w swawolę. Stąd też pochodzi, że w państwach prawdziwie wolnych jak w Anglii, w Szwajcarii karność szkolna jest ściśle przestrzegana, a młodzież ściśle strzeżona, ażeby zbyt wcześnie zakosztowawszy wolności nie zapomniała o obowiązkach, które takowa na każdego obywatela



wkłada. Sądźmy zaś, że nikt inny, jeno Rada szkolna może w tym względzie przyczynić się do usunięcia wszelkich nadużyć i ścięśnić węzły wkładane na uczniów. Rada szkolna może odezwać się do kraju wykazując cel i pobudki, jakie ją zniewalają do zaprowadzenia większej karności w szkole, a nie można wątpić ani na chwilę, że wszyscy ludzie dobrze myślący poprą ją w jej usiłowaniach. Rada szkolna może energicznie zawezwać zgromadzenia nauczycielskie, ażeby przy klasyfikacyi uczniów trzymano się ściśle wymagań prawnych, i ażeby żadnego ucznia należycie nieprzygotowanego nie posuwać do klasy wyższej. Rada szkolna może zachowując ścisłą konsekwencyą i nie oglądając się bynajmniej na osoby przez nieuwzględnianie prózb o powtórne examina po wakacjach, o pozwolenie powtórnego examinu z dwóch przedmiotów i t.d. wyrobić tak w rodzicach jak i w uczniach to przekonanie, że jedynie ciągła praca i ściśle wypełnianie obowiązków do celu młodzież prowadzi. Rada szkolna utrzymując uchwały zgromadzeń nauczycielskich i nie zmieniając ich dla błahych często powodów może powoli i w uczniach i w publiczności wyrobić to przekonanie, że nie jest ustanowiona na to, aby krzyżować usiłowania zgromadzeń nauczycielskich, lecz aby czuwać nad prawdziwym rozwojem szkolnictwa, a więc nad utrzymaniem karności i powagi szkoły.

Rada szkolna może zawezwać okólnikiem wszystkie zgromadzenia nauczycielskie, aby baczyły nie tylko na sprawowanie się uczniów w szkole, lecz aby nadto czuwały nad tém, żeby żaden uczeń nie zostawał bez należytej opieki domowej i może zarazem dać upoważnienie do wydalenia z zakładu uczniów, zostających bez opieki domowej. Rada szkolna może zawezwać przełożonych zakładów, ażeby pilnie czuwali nad frekwencyą młodzieży a uczniów opuszczających szkołę dla błahych powodów po bezskutecznym napomnieniu wydawali; następnie, ażeby wpisy uczniów kończono przed rozpoczęciem roku szkolnego a przed feryami świątecznymi, nie mniej przed końcem roku szkolnego żadnemu uczniowi bez ważnych wyjątkowych powodów nie pozwalali opuszczać szkoły. Rada szkolna może nareszcie za pośrednictwem delegatów tak podczas hospitowań dorocznych jak i przy examinach dojrzałości czuwać nad tém, ażeby ustaw ściśle przestrzegano i nie powodowano się pobłażliwością, która w życiu prywatném może być często zaletą, w życiu publiczném jest zawsze karygodną słabością. W celu wykonania tych środków zaradczych nie potrzebuje Rada szkolna bynajmniej rozszerzenia ciasnych ram swego statutu, a mimo to może oddać krajowi przysługi większe albo przynajmniej równe tym, ja-



kieby mu oddała reformą szkół na polu dydaktycznem. Oczywiście, że jedno lub kilka rozporządzeń nie wystarczy, tylko ścisła konsekwencya i ciągle czuwanie nad zakładami mogłoby po kilku latach powetować straty dotychczas poniesione. A są to straty tém dotkliwsze, że przyszła generacya ma spełnić bardzo ważne i wielkie zadanie, do którego nie wystarczy jedynie dobra wola, ale żelazna wytrwałość i praca.

Mówiąc o karności szkolnej dotknijemy jeszcze jednego punktu, który jest ściśle z nią połączony, chociaż dotyczy egzaminu dojrzałości. Jest to powszechnie znana tajemnica, że popisy piśmienne przy egzaminach dojrzałości w ostatnich latach stały się prawdziwą igraszką, raz dla tego, że zwykle ich rezultat nie wpływa na rezultat całości, a powtórę głównie dla tego, że do wyniku tej części egzaminu sami nauczyciele żadnej wagi nie przywiązują i przywiązwać nie mogą. Jakkolwiek egzamina te odbywają się pod ścisłym nadzorem nauczycieli, to jednak corocznie uczniowie wynajdują sposoby, że za pośrednictwem osób trzecich otrzymują gotowe zadania i takowe za swoje wydają.

Wiedzą o tem, jakśmy się sami przekonali, dyrektorowie i profesorowie, mimo to jednak złemu zaradzić czy nie mogą, czy nie chcą, a nawet niejeden profesor nie robi sobie wcale skrupulów patrzeć przez szpary na takie niegodne postępowanie.

Pomijamy już tę okoliczność, że powaga całego grona cierpi dotkliwie przez takie pobłażanie, ale jakżeż można na to dozwolić, aby młodzież w sposób tak niegodny, tak poniżający, starała się o przyznanie dojrzałości do studiów uniwersyteckich. Powinna przeto władza szkolna przypomnieć wszystkim dyrektorom obowiązujące przepisy i zaważać ich pod osobistą odpowiedzialnością, ażeby bądź co bądź, starali się o usunięcie tej złoźności, a nie wątpimy, że przy dobrej woli, i połączonych usiłowaniach da się wkrótce usunąć to nadużycie. W końcu nadmieniamy, że w Prusiech coś podobnego nigdzie się nie zdarza i że uczeń, który przy egzaminie piśmiennym został na oszustwie pochwyconym, traci po raz pierwszy prawo zgłaszania się do egzaminu ustnego w przypadającym terminie, a po raz wtóry wcale do egzaminu zgłaszać mu się nie wolno.

§. 5.

## Charakter szkół, spostrzeżenia dydaktyczne i metodyczne.

Nim podamy specjalny plan poszczególnych przedmiotów w szkołach gimnazjalnych i realnych, pozwolimy sobie w krótkości przedłożyć kilka uwag, wynikłych z poczynionych spostrzeżeń.

1. Pomimo dosyć znacznej liczby szkół realnych, nauczycielstwo i ludzie fachowi w Prusiech spoglądają dotychczas z pewnem niedowierzaniem na te szkoły, będące owocem usiłowań dopiero ostatniego stulecia. Gimnazya pruskie mają za sobą długoletnią tradycyą i położyły około wykształcenia społeczeństwa ogromne zasługi: humanitarne i klasyczne wykształcenie stało się ogólném dobrem klas wykształconych i odbiło się we wszystkich objawach życia publicznego i prywatnego: literatura niemiecka, zwłaszcza główni jej reprezentanci zdradzają na każdój niemal karcie pochodzenie klasyczne, wszyscy czują na sobie i w całym społeczeństwie dobroczynny wpływ klasycyzmu, a nie wiedzą, co by nastąpiło po wejściu na nowe tory i z trwogą myślą o téj chwili, kiedyby byli zniewoleni porzucić wzory starożytne i wychowaniu nadać inny nowy, ściśle realny kierunek. Dla tego też wszyscy wybitniejsi uczeni wszelkimi siłami dążą do utrzymania obecnego stanu szkół, a sprzeciwiają się wprowadzeniu szkół innej kategorii, z którychby klasycyzm był zupełnie wyrugowany. Woleli więc w organizm gimnazyów wprowadzić nowe żywioły, będące na czasie, niż odstępować zupełnie od tradycyi wychowania spoczywającego na tyloletnich doświadczeniach. Gdy wreszcie wzmagająca się liczba uczniów i prąd czasu coraz silniej domagał się ustanowienia szkół realnych, nie zapomniano i w nich o pierwiastku klasycznym, zaprowadzając we wszystkich szkołach realnych pierwszorzędnym język łaciński jako przedmiot obowiązkowy.

Myśl zaprowadzenia tak zwanych gimnazyów realnych, która znalazła przychylnie przyjęcie w niemieckich prowincyach Austrii, w Prusiech nigdzie nie znajduje zwolenników, głównie, jak nam się zdaje dla tego, że profesorowie pruscy przywiązują wiele znaczenia do jedności planu, który w obec tak różnorodnych wymagań stawianych do jednej i téj samej szkoły prawie nie da się utrzymać, a powtóre, że zasadą szkół pruskich jest dążność do jak najmniej-szej liczby uczniów, czyli do zakładania nowych szkół, gdy tymcza-

sem połączenie obu tych celów nagromadza w jednym zakładzie taką ilość uczniów, że pedagogiczne i dydaktyczne prowadzenie młodzieży staje się niepodobieństwem. Koncentrowanie obu kierunków w zakładach mieszanych może i dla tego nie jest w Prusiech tak pożądane, jak gdzieindziej, że szkoła realna zatrzymała tam daleko więcej podobieństwa do gimnazyów, aniżeli n. p. w Austrii, tak że przechodzenie z jednego zakładu do drugiego nie napotyka na takie trudności jak u nas. Wskutek tego zakłady powstałe pierwotnie w tym celu, aby połączyć oba kierunki w wychowaniu, humanitarno-klasyczny i realny, powoli rozdzielają się na dwie niezawisłe całości, jak n. p. „Friedrichs-Gymnasium und Realschule“ w Berlinie. Do niedawna uczniowie obu zakładów w niższych klasach pobierali wspólnie naukę i dopiero od klasy IV. (quarta) dzielili się na dwa oddziały; profesorowie i dyrektor byli w obu zakładach wspólni. Przed rokiem uznano niewłaściwość tego urządzenia i zakłady oba zupełnie rozdzielono. Z obowiązku jednak naszego przedkładamy po planach gimnazjum i szkoły realnej, także plan owych szkół mieszanych.

Wspomnieliśmy powyżej, że szkoła realna i gimnazjum mają w Prusiech do siebie daleko więcej podobieństwa niż w Austrii. Pochodzi to stąd, że urządzeniu obu szkół przewodniczyła jedna myśl zasadnicza: wszechstronne rozwinięcie sił umysłowych młodzieńca bez względu na przyszły zawód, jaki sobie wybierze. W doborze więc przedmiotów nie miano bynajmniej na względzie praktycznych korzyści, jakie młodzieniec przez tę lub ową naukę osiągnąć może, ale zastanawiano się ściśle nad tem pytaniem, które przedmioty potrafią najlepiej i najprędzej obudzić śpiące chwilowo siły umysłowe, utworzyć jedność i całość organiczną i nadać młodzieńcowi owo ogólne wykształcenie, bez którego nie może się wznieść do prawdziwego człowieczeństwa.

Następnie trzymano się tego pewnika dydaktycznego, że młodzieniec za mało wcześnie włożony do technicznej a co gorsza mechanicznej pracy nie potrafi wznieść się ponad poziom zwykłego rzemieślnika lub ludzi rzemieślniczo zapatrujących się na swój zawód, gdy tymczasem tak szkoła realna jak i gimnazjum nie mają wcale zadania kształcić przyszłych rzemieślników lub ludzi rzemieślniczo zapatrujących się na swój zawód, lecz mają młodzieńca zaopatrzyć w ogólne wykształcenie, na którym dopiero można osadzić późniejsze specjalne studia. Dla tego nauki ściśle techniczne pozostawiono szkołom specjalnym, mającym zadość uczynić wymaganiom codziennego życia a wykluczono je zupełnie z obu kategorii szkół średnich. Nie wypływa jednak wcale z tego, ażeby nauka w gimnazyach i szkołach realnych pru-



skich miała być czystą abstrakcją; owszem każdy nauczyciel znajduje sposobność podawać uczniom w swojej instrukcyi także praktyczne zastosowanie, ale takowe stoi zawsze na drugim planie. Powodem przeto do zakładania szkół dwojakich nie był wzgląd na przyszłe powołanie ucznia, którego w chwili rozpoczęcia nauki oznaczyć nie podobna, lecz jedynie to długoletnie doświadczenie, że tylko mniejsza część młodzieży okazuje w równym stopniu uzdolnienie i zamiłowanie tak do nauk humanitarnych jak i do matematyczno-przyrodniczych, większa zaś skłapia się chęciami i zdolnościami tylko do jednego działu. Stosownie też do tej myśli w gimnazyum nauka języków klasycznych stoi na pierwszym planie, wpływając zarazem na sposób traktowania innych przedmiotów — w szkołach realnych języki nowoczesne i nauki przyrodnicze i matematyczne górują ponad innymi, a metoda ich znajduje poparcie także w innych działach nauki.

II. Inne spostrzeżenie, któreśmy zrobili jest następujące: Porównawszy obszar nauki wykładanej w Niemczech północnych a u nas nie można bynajmniej twierdzić, jakoby u nas mniej uczono, owszem u nas uczą we wielu przedmiotach co do zakresu daleko więcej, ale nie uczą tak intensywnie, tak gruntownie, jak w Prusiech. A jest to wielka zaleta instrukcyi pruskiej, której brak czuć u nas daje się dotkliwie, zwłaszcza w przedmiotach matematycznych i przyrodniczych, w których zamiast przedmiot skupiać coraz więcej się go rozszerza i doprowadza do rozmiarów, przechodzących o wiele pojęcie ucznia szkół średnich „Non multa, sed multum”, — jestto zasada wypisana w każdej szkole pruskiej.

Powtórę panuje w całym planie pruskim zupełna harmonia i zgodność nauki: — każdy z nauczycieli nie ma na celu wyłącznie swego przedmiotu, lecz cały ogół instrukcyi gimnazyalnej. Z przyjemnością zauważaliśmy n. p., że w nauce wszystkich języków tak starożytnych jak i nowszych zachowują tę samą terminologią. Rzecz to na pozór blaha, ale kto doświadczał, jaki zamęt pod tym względem panuje w naszych szkołach, jak niemal w każdej klasie i w każdym języku wpajają u nas malcom najróżnorodniejsze definicje i nazwy gramatyczne zostające częstokroć ze sobą w zupełnej sprzeczności, ten nie weźmie nam za złe, że i ten niedostatek szkół naszych podnosimy. Usunąć zaś można ten niedostatek jedynie przez jak najczęstsze znoszenie się wzajemne profesorów, czyli tak zwane konferencje, zwłaszcza profesorów uczących albo tego samego przedmiotu w różnych klasach, albo zatrudnionych w tej samej klasie, — powtórę za pośrednictwem dyrektora, który



hospitując w różnych klasach i przysłuchując się różnym przedmiotom ma najlepszą sposobność przekonać się o jedności nauki a zarazem obowiązku, w razie spostrzeżenia jakichkolwiek zboczeń w tym względzie postarać się o ich usunięcie.

II. Chociaż w ogóle nauczyciel pruski ma daleko większą swobodę działania aniżeli u nas, w jednym jednak punkcie ściśle musi się zastosować do obowiązujących przepisów. Nauczycielowi pruskiemu nie wolno zbaczać od książki przepisanej i w rękach uczniów znajdującą się, nie wolno ani rozszerzać zakresu przedmiotu po nad ramy określone planem lekcyjnym, ani też go zanađto ścieśniać, musi on trzymać się go ściśle tak co do zakresu materiału uczniom podawanego, jak i co do metody i układu książki. Znajdujemy to urządzenie całkiem racjonalnem i słusznem, a takim wydać się musiało i naszej Radzie szkolnej, kiedy w osobnym okólniku poleciła nauczycielom trzymać się ściśle książek zaprowadzonych. Nie da się wprawdzie zaprzeczyć, że niejednen nauczyciel potrafiłby w łatwiejszy sposób, niż drogą wskazaną przez książkę szkolną dojść z uczniami do celu — w ogóle jednak odstępowanie nauczyciela od książki przepisanej nie ułatwia uczniom nauki, ale ją utrudnia, bo pozbawia ich możności powtórzenia i uzupełnienia w domu wykładu szkolnego i otwiera na oścież furtkę dla wszelkich dowolności i przeciążania uczniów.

Za tём zgubniejsze uważamy dyktowanie uczniom lekcji lub podawanie gotowych skryptów. Zdolny nauczyciel i w zakresie wytyczonym przepisaną książką znajdzie dosyć sposobności ułatwić uczniom instrukcyę, usunąć tę lub owę trudność, uprzyjemnić naukę, mniej zdolny znajdzie w niej najlepszą wskazówkę swego postępowania. A choćby ta lub owa rzecz w książce szkolnej nie była przedstawiona w sposób najstosowniejszy, choćby to lub owo było pominięte, to jednak nie godzi się dla tych usterków porzucać jej zupełnie, bo rękojmia, jaką daje książka szkolna przez Radę szkolną aprobowana, jest niezawodnie większą, niż osobiste a częstokroć może nawet mylnie zapatrywanie nauczyciela. Jeżeli jednak książka zdaniem prelegenta nie odpowiada zupełnie celowi, natenczas służy mu prawo wykazać jej wady i przedłożyć zgromadzeniu nauczycielskiemu wniosek do Rady szkolnej o jej usunięcie i postarać się o zaprowadzenie książki odpowiedniejszej. Jest przeto rzeczą dyrektorów i inspektorów przekonywać się ściśle, czy nauczyciele pod tym względem trzymają się wskazówek Rady szkolnej.

Szkoł pruskich nie można posądzać o niepostępowość; owszem, nauczyciele niemieccy, utrzymując ciągłą łączność z ruchem nau-

kowym i literackim do późnych lat starają się pozostać na wysokości nauki, a skoro coś stało się powszechną jej własnością, ani na chwilę nie ociągają się z wprowadzeniem nowości do szkoły. Z drugiej strony jednak uważają za stosowne usunąć ze szkoły wszelkie kwestye dotychczas stanowczo nie załatwione i nie dopuszczają tego niezawodnie smutnego objawu, że obala się dotychczasowe twierdzenia, a na ich miejsce nie stawia się nic pewnego, przez wszystkich za niezbłą prawdę uznanego; — w tym wypadku bowiem osłabia się w młodzieży wiara w prawdziwość wykładanej nauki i zbyt wcześnie, zanim jej siły umysłowe podołać mogą, zaprawia się ją do skeptycznego na świat poglądu, który wątpimy, czy jakiegokolwiek korzyści przynosi. Temu niebezpieczeństwu zapobieży trzymanie się książek przepisanych i kontrola ze strony dyrektorów.

IV. Co się tyczy naszego planu naukowego, prawie wszyscy znawcy zgadzają się na to, że aczkolwiek w szczególności nie jedno można mu zarzucić, w ogóle jednak mężowie układający go, stali na wysokości swego zadania. Stémwszystkiem stan szkół naszych oplakany, a owoce owego planu istniejącego już z górą lat 20, dotychczas się nie okazują. Niektóre ważne powody tego smutnego zjawiska, dotyczące nauczycieli, podaliśmy już powyżej, tutaj podajemy te, które dotyczą strony dydaktycznej i metodycznej.

Plan gimnazyalny, jeżeli już pod każdym innym względem oznacza postęp, to głównie i pod tym, że wyrugował ze szkół ową dawną, zapleśniałą rutynę, zasadzającą się na tém, że uczniów od najmłodszych lat aż do ukończenia gimnazjum tylko tresowano, ćwicząc jedynie ich pamięć, a nie myśląc wcale o rozwijaniu reszty sił umysłowych. gdy tymczasem przewodnią myślą obecnego planu jest kształcenie umysłu, wyrabianie zdolności do samodzielnego myślenia i sądzenia. Ale właśnie dla tego strzec się należy, ażeby nie popaść w drugą ostateczność, t. j. ażeby kształcąc myślenie nie zaniedbać pamięci. A to niebezpieczeństwo w istocie w niektórych zakładach jest groźne. W klasach najniższych i niższych należy naszym zdaniem baczyc także na to, aby należycie zużytkować tę pod ten czas najwięcej rozwiniętą władzę umysłową, która raz zaniedbana, tylko z trudnością da się później dalej rozwijać. Uczeń w klasach najniższych powinien uczyć się wiele rzeczy na pamięć, mających zostać na zawsze jego własnością, albowiem jeżeli na tym szczeblu nie nabędzie pewności w pojęciach elementarnych i jasnego zrozumienia podstaw nauki, wszelkie późniejsze jego usiłowania zmarnieją. Tak

n. p. w nauce języków należy baczyć na to, aby dokładnie zapamiętał sobie wszelkie prawidła gramatyczne i wyjątki, ażeby zaopatrzył się w jak najobfitszy zapas słów i wyrażeń, gdyż bez tego i najdokładniejsze zrozumienie autora będzie zawsze niedostateczne. To samo da się powiedzieć o geografii i historii, to samo o historii naturalnej. Nie wypływa z tego, aby to uczenie się było czysto mechaniczne, owszem powinno ono być połączone z należytém zrozumieniem, które je ułatwi i uprzyjemni, ale zaniedbywać go nie można. W tym zaś względzie szkoły nasze czynią za mało: stąd zdarza się, że nawet w najwyższych klasach uczniowie nie mają nieraz pewności w pierwszych początkach, że czytając klasyków natrafiają czasem na blache trudności, pochodzące z niedokładnego zapamiętania form, lub nie znają nawet najzwyczajniejszych wyrazów znaczenia. Również i we wyższych klasach czynnika tego bynajmniej zaniedbywać nie można, nie tylko w naukach ścisłych, lecz także i w naukach języków, gdyż na nie nie przyda się teoretyczna strona przedmiotu, jeżeli strona praktyczna, to jest zastosowanie szwank poniesie.

V. W szkołach naszych za mało powtarzają.

Czytając plan lekeyjny pruski, uderza ów stereotypowy niejako frazes na początku niemal każdego przedmiotu w każdej klasie powtórzony: „Wiederholung des Stoffes der vorhergehenden Klasse“. A jednak, jak z doświadczenia potwierdzić możemy, nie jest to czczy frazes, lecz postanowienie głęboko obmyślane. Powtarzanie jest matką wszelkiej nauki, powiedziano już dawno; wiedzą o tém pedagogowie pruscy i nie szczędzą bynajmniej czasu, ażeby tej zasadzie zadosyć uczynić. Po przejściu każdej większej partyi powtarzają ją, na początku każdej nowej klasy powtarzają to, co mogło się z klasy poprzedzającej podczas feryi ulotnić; lekeyą poprzedzającą powtarzają w następnej i t. d. U nas, o ile wiemy, do powtarzania nie przywiązują wiele znaczenia nawet w klasach najniższych, i tém, jak nam się zdaje, tłómaczyć można ten częsty objaw, że nieraz uczniowie we wyższych klasach zupełnie zapominają to, czego się w niższych nauczyli. Tak n. p. ważną bardzo jest w nauce języków, ażeby uczniowie znali dokładnie formy: w klasach niższych powinni uczniowie nabyć w nich zupełnej pewności; zdarza się jednak, że uczniowie, co wyszli z pod rąk zdolnych i sumiennych pedagogów, we wyższych klasach pod tym względem okazują rażące niedostatki. Pochodzi to stąd naszym zdaniem, że raz skończywszy z uczniami ową tak ważną partyą, w późniejszych klasach wcale się na nią nie zwraca uwagi, a jednak



wypadałoby koniecznie nie tylko w III. ale jeszcze i w IV. klasie przez ćwiczenia umacniać znajomość form łacińskich, mianowicie perfektów i supinów, a w klasie V. i VI. znajomość form greckich. bez których znajomości jakikolwiek rzetelny postęp jest niemożliwy; czas zaś poświęcony na to powtarzanie sowieć się wynagrodzi oszczędnością w klasach wyższych zyskaną. To cośmy powiedzieli o nauce języków, można bez odmiany zastosować także i do innych przedmiotów, mianowicie do historyi i do nauk przyrodniczych. Nie możemy atoli pominąć, że jak powtarzanie w ogóle jest nader korzystne, tak znowu z drugiej strony zadawanie do powtarzania całych rozdziałów lub całych partyi, lub tak zwane, a dotychczas pomimo zakazu wyraźnego tu i owdzie praktykujące się zdawanie „z całego“ jest tylko złudzeniem i fikcją, która żadnej korzyści przynieść nie potrafi, a ucznia albo zmusza do nadzwyczajnego wysilenia, wywołującego tém większą reakcję, — albo pozbawia chęci i otuchy w pomyślny rezultat, będących pierwszym warunkiem prawdziwego postępu.

VI. Jeżeliśmy powyżej położyli nacisk na wyrabianie pamięci i zadawanie lekyi na pamięć, to jednak nie mieliśmy wcale zamiaru szkole przeznaczyć jedynie stanowiska wypytywania zadanych lekyi, owszem zwracając uwagę na kształcenie pamięci, polegaliśmy na zasadniczej myśli naszego planu naukowego, że największej części przepisanych przedmiotów powinien uczeń uczyć się w szkole. Zasada ta tylko w małej części jest wprowadzona w życie. Nie można winy całej przypisywać nauczycielom, albowiem dopóki klasy szkół gimnazjalnych i realnych tak będą przepełnione jak dotychczas, a do gimnazjum garnąć się będzie młodzież wszystka bez względu na to, czy z natury jest uzdolniona do pobierania wyższych nauk czy nie, nie można żądać od nauczycieli, ażeby instrukcja była specjalnie zastosowaną do indywidualności uczniów i ażeby nauczyciel z każdym uczniem osobno pracował, stosowując ogólne zasady dydaktyczne do jednostek. Ale nawet i przy wielkiej liczbie uczniów może nauczyciel naukę ułatwić, uprzyjemnić, zająć nią młodociany umysł i doprowadzić do tego, że uczeń już w szkole rzeczy ważniejszych w zarysach się nauczy. Niektóre szczególnie przedmioty, jak n. p. historia naturalna, religia, matematyka, geografia są tego rodzaju, że w klasach niższych pilność domową czynią prawie zbędną. A nawet w nauce języków tylko zapas leksykograficzny powinien być zostawiony pracy domowej, część zaś gramatyczna ma być uczniowi wpojona w szkole. Przez takie prowadzenie instrukcyi pozostawiloby się



uczniowi więcej czasu wolnego pozaszkolnego i uwolniłoby się od zarzutów nie zupełnie niesłusznych, że szkoła obciąża ucznia pracą domową zbyt wielką z uszczerbkiem fizycznego rozwoju.

VII. Do tego samego zmierzać powinna i druga reforma, jeżeli reformą godzi się nazwać drobną zmianę, a jednak ważną. Uczeń w gimnazyum zanadto jest obciążony od lat najmłodszych pisaniną. Tak zwane preparacye z języków klasycznych, a częstokroć i nowożytnych (niemieckiego, zadania domowe z języków, ćwiczenia i zadania arytmetyczne i geometryczne zmuszają ucznia zaraz w klasie pierwszej do dosyć uciążliwego pisania po kilka godzin dziennie. W klasach wyższych rozmiary te zwiększają się w miarę zwiększania się objętości zadań i preparacyi, i dosięgają częstokroć kolosalnych rozmiarów. Trzymając się ściśle programu, żądać należałoby, *n. p.* od ucznia klasy V, miesięcznie dwóch zadań łacińskich, jednego greckiego, jednego polskiego, dwóch niemieckich, nadto zadań matematycznych i geometrycznych; — jeżeli zadanie takie ma być starannie wypracowane, wymaga kilku a nawet kilkunastu godzin, do tego codziennie ma uczeń zrobić piśmienną preparacyą z języka łacińskiego i greckiego, a co drugi dzień z matematyki i t. d.

Bez przesady przeto można twierdzić, że 2 — 3 godzin pozaszkolnych uczeń poświęcać musi jedynie pisaniu. Uznajemy wprawdzie zupełnie ważność piśmienną częśći instrukcyi szkolnej, nie mniej ważność sumienną preparacyi, ale z drugiej strony uwzględnić musimy, że tego rodzaju pisanie wyradzać się może i rzeczywiście wyradza się w czysty mechanizm. Wiemy z doświadczenia, że preparacye, do których niektórzy nauczycieli tak wielką wagę przywiązują, iż ucznia mogącego się wykazać jak największą jej obfitością, od ustnego egzaminu zupełnie uwalniają, a nie mającego dokładnej preparacyi zupełnie nie pytają, że te preparacye nie są zwyczajnie pracą samodzielną uczniów, lecz przechodzą z ręki do ręki; wiemy następnie z doświadczenia, iż nauczyciel ślęczący całymi dniami nad korekturą zadań, nie ma nawet tego pocieszającego przekonania, że poprawia zadania będące wynikiem samodzielną pracy, owszem kilku zaledwo uczniów pracuje samodzielnie, reszta zaś odpisuje bezmyślnie. Jakżeżby więc należało postępować? Zmniejszyć ilość zadań piśmiennych, ograniczyć tak zwane preparacye a w reszcie wymagać ścisłości i sumienności przy wypracowaniu. Ze zresztą zdrowa dydaktyka istotnie tak postępuje, mamy dowód w szkołach pruskich, gdzie liczba zadań miesięcznie dawanych, jest znacznie mniejsza od liczby zadań w naszych szko-

lach i gdzie w klasach wyższych nie zdarzyło nam się słyszeć nauczyciela żądającego od ucznia preparacyi. jeżeli odpowiedzi jego ustne świadczyły, że jest dostatecznie przygotowanym; jedynie jeżeli ustny examin dawał dostateczne powody do domysłu, że uczeń jest nieprzygotowany, natenczas żądano od niego piśmiennego przygotowania; w klasach zaś najwyższych, gdzie lektura szybka i kursoryczna jest na porządku dziennym, wcale nie wymagają od uczniów piśmiennego przygotowania.

VIII. Tego samego rodzaju jest i prywatna lektura.

W Prusiech przywiązują do niej wielkie znaczenie i wszelkimi sposobami starają się zachęcić uczniów, ażeby domowem czytaniem uzupełnili szkolne wykształcenie. Lektura domowa uwzględnia wiek i uzdolnienie ucznia i posuwa się zwolna swęmi wymaganiami do klas coraz wyższych; żadnemu jednak nauczycielowi nie przychodzi na myśl, uczynić z téj części pozaszkolnego wykształcenia zobowiązanie, dotyczące wszystkich uczniów bez względu na ich umysłowe zdolności. W szkołach naszych do niedawna wcale nie zwracano uwagi na tę stronę, pozostawiając ją zupełnie dowolności ucznia — od niedawna jednak zaczęli się nauczyciele, zwłaszcza młodszy, usilnie zajmować tą sprawą, zachęcając uczniów klas wyższych do czytania klasyków tak starożytnych jak i nowożytnych, a usiłowania te w niejednym zakładzie zostały uwieńczone pomyślnym, a nawet świetnym skutkiem.

Atoli uznając jak najzupełniej te zabiegi podejmowane celem zachęcenia uczniów do korzystania z chwil wolnych i próbowania sił własnych w samodzielnej pracy, musimy jak najstanowczoj wystąpić przeciw zaprowadzeniu ogólnemu prywatnej lektury i zniewalaniu do niej wszystkich uczniów bez wyjątku. Postępowanie tego rodzaju nacechowane jest taką nietaktownością dydaktyczną, że przypuścićby należało, iż nigdzie się nie pojawi — ponieważ jednak z własnego doświadczenia wiemy, że tak istotnie się działo, że tu i owdzie począwszy od klasy najniższej żądano od wszystkich uczniów sprawy z prywatnej lektury, że nawet wymagano do tego osobnych preparacyi i że nawet, gdyby uczeń z resztą zadosyć uczynił wymaganiom szkolnym, stawiono tę prywatną lekturę za konieczny warunek promocyi, zwracamy na to uwagę władz szkolnych, upatrując w tém zupełne spaczenie pierwotnej myśli, i znajdując w takim bezwzględnem postępowaniu drugą ostateczność prowadzącą jak najgorsze następstwa.

IX. Uwagi dotyczące poszczególnych przedmiotów umieścimy poniżej. W tém miejscu dodamy jedynie to, że dyrektor powinien

być ową spójnią, mającą chronić zakład od licznych usterków dydaktycznych i metodycznych, i że w jego mocy jest w sposób koleżeński zapobiec wszelkim nadużyciom.

Dla tego też w hospitowaniu i w dydaktyczno-pedagogiczném kierownictwie upatrujemy główne i najważniejsze zadanie dyrektora. — Referaty, sprawozdania, wykazy i cała strona administracyjna stanowi część uboczną, która wcześniej czy później musi być wyjęta z rąk dyrektora, aby mu dać sposobność, jak najwięcej czasu poświęcać hospitowaniu.

Nie odmawiając nauczycielom bynajmniej dobrej woli i najlepszych zamiarów wyznajemy otwarcie, że jak najczęstsze hospitowanie ze strony dyrektorów, wytrawnych pedagogów i dydaktyków, ludzi światłych i uprzejmych, wykształconych a miłujących swój zawód i młodzież ich pieczy powierzona, uważamy za konieczny warunek podniesienia zakładów naukowych, ale tylko w tym razie, jeżeli dyrektor swych spostrzeżeń i doświadczeń podczas hospitowania uzyskanych użyje w sposób właściwy i odpowiedni, to jest nie do tego, aby na ich podstawie odkrywać najdrobniejsze nawet usterki nauczycieli i bezwzględnie przedstawiać je Radzie szkolnej, lecz do tego, aby w sposób przyjazny podzielić się swemi doświadczeniami, a kwestye wątpliwe poddawać pod sąd i ocenienie całego grona nauczycieli. Taki tylko dyrektor potrafi utrzymać jedność całego zakładu, będącą nieodzownym warunkiem jego pomyślnego rozwoju.

X. Oprócz hospitacyi jak najczęstszej dyrektorów domagamy się także jak najczęstszej hospitacyi inspektorów. Powody, dla których takie hospitacye są nadzwyczaj korzystne, są tak namacalne, że przytaczać ich nie widzimy potrzeby. Dla tego w Prusiech odbywają się one daleko częściej niż u nas, gdzie od zaprowadzenia Rady szkolnej z powodu licznych zajęć inspektorów zaledwo raz w kilka lat i to na czas krótki może inspektor zwiedzać każdy zakład. Tak rzadkie hospitacye są iluzoryczne i chybią zupełnie celu — przynajmniej raz w każdym półroczu, a już co najmniej raz do roku każdy zakład powinien być dokładnie zbadany, bo tylko w tym razie inspektor może mieć żywy i prawdziwy obraz szkół pod jego zawiadowstwem pozostających i poznać, czy każdy zakład się podnosi lub upada, i jakie przyczyny na jego wzrost lub upadek działają. Ale i te inspekcye, jeżeli nie mają zupełnie chybić celu, powinny mieć więcej cechę koleżeństwa i starania około dobra szkół, aniżeli biurokratyczny nastrój: nie każda uwaga udzielona profesorom, ma być wzięta do protokołu i




ma się dostać do ogólnej wiadomości całego grona, jedynie sprawy obchodzące ogół mają być wytaczane na ogólnej konferencyi i to ile możności z unikaniem osobistości, które zazwyczaj tylko drażnią i rozgoryczają, a nigdy nie są zdolne dodać zachęty i wytrwałości, bez których żaden nauczyciel obejść się nie może.

XI. Jeden z największych niedostatków szkół naszych stanowi tak przepelnione klasy, że wszelkie dydaktyczne kierowanie uczniów staje się niemożliwe, a nauka szkolna tylko w małej części odnosić może te korzyści, jakich plan naukowy i całość instrukcyi szkolnej wymaga. W Prusiech istnieje rozporządzenie, że do klas niższych gimnazyów i szkół realnych tylko 50, do średnich 40, a do wyższych 30 uczniów przyjmować wolno. Rozporządzenia tego przestrzegają z taką ścisłością, że nigdzie nie wpuszczają ani jednego ucznia do klasy nad liczbę prawem wskazaną, a gdy tylko zajdzie do tego potrzeba, tworzą oddziały równorzędne.

U nas istnieje postanowienie, że jedna klasa szkolna mieścić może tylko 50 uczniów, ale rozporządzenia tego nikt nie przestrzega ściśle, — a nawet przestrzeganie najściślej nie jest w naszych stosunkach na razie możliwe, gdyż liczba klas przy niesłychanie wielkim napływie uczniów do niektórych szkół naszych takby się powiększyła, że liczba klas równorzędnych mogłaby być nieraz dwa lub trzy razy większą, aniżeli liczba klas normalnych, a na utworzenie klas takich zawsze na razie zabraknie potrzebnych ubikacyi.

Jeżeli w Prusiech wymaganiom tym zadosyć uczynić mogą, pochodzi to stąd, że nigdy nie wahają się tam zakładać nowe szkoły, jeżeli liczba uczniów się zwiększa, i że zawsze tam na ten cel znachodzą potrzebne środki materyalne. Dla tego też nie ma tam szkół średnich tak monstrualnych rozmiarów, jak np. nasza wyższa szkoła realna we Lwowie, która obecnie tj. w r. szkolnym 1871 liczy obok sześciu głównych dziewięć klas równorzędnych, a w każdej z tych klas znachodzi się do 70 uczniów. Gdyby w szkole tej co do liczby uczniów, uczęszczających do jednej klasy, przestrzegano przepisów austriackich, liczba klas wynosiłaby 25, a gdyby chciano zastosować zasady pruskie, byłoby ich nad 30.

Tylko zakładanie nowych szkół w miarę potrzeb rażący ten niedostatek usunąć potrafi. Czynność energiczna w tym kierunku będzie najwdzięczniejszą i najważniejszą zadaniem Rady szkolnej i ciał ustawodawczych: — zanim to nastąpi, należy ile możności otwierać klasy równorzędne, gdyż nauka w klasach przepelnionych małą nadzwyczaj ma wartość.







Dział II.

**Ginnazya.**



## §. 6.

### Szczegółowy plan nauk

Po tych uwagach wstępnych przechodzimy do skreslenia szczegółowego planu przedmiotów naukowych najpierw w gimnazyach, a potem w szkołach realnych.

Tak jedne jak i drugie zakłady składają się z VI klas, przy czém trzy wyższe klasy mają dwuletnie kursa t. j. tak zwaną Obertertia i Untertertia, Obersecunda i Untersecunda, Oberprima i Unterprima. Niektóre zaś zakłady mają i kwartę o dwóch oddziałach: (n. p. zum grauen Kloster). Czas więc potrzebny na przejście gimnazjum lub szkoły realnej wynosi lat 9 a względnie 10; przy czém ten tylko panuje wyjątek, że nadzwyczajnie uzdolnieni młodzieńcy mogą wyjątkowo wyższe klasy aż do I. wyłącznie w jednym roku kończyć, jeżeli prywatną pilnością potrafią wymaganiom stawianym zadość uczynić, co jednak tylko bardzo rzadko zachodzi. We wielu zakładach wpisy uczniów i promocyja do klas wyższych odbywa się dwa razy na rok t. j. na Wielkanoc i na św. Michał, przez to zachodzi ta anormalność, że w jednej klasie zasiadają uczniowie dwojakiego przygotowania t. j. jedni są od drugich o pół roku w nauce posunięci. We wyższych klasach stan ten nie nasuwa wiele trudności, bo można zmieniać łatwo co pół roku materiały nauki; w niższych jednak jest nienaturalny i wpływa niekorzystnie na naukę; dla tego też od dłuższego czasu odzywają się głosy przemawiające za dorocznymi jedynie wpisami uczniów.

Liczba godzin tygodniowych wynosi podług obecnie obowiązującego planu w gimnazyach w sexcie 28, w innych klasach 30, przyczém nie wlicza się nauki języka hebrejskiego, śpiewu i gimnastyki. Mimo to nie słyszeliśmy nigdzie skarg na obciążenie młodzieży, a czerstwe, zdrowe i wesołe twarze, które się w niższych i



wyższych klasach spotyka, dowodzą najdobitniej, że ta znaczna liczba godzin bynajmniej nie działa niekorzystnie na zdrowie.

Przyczynia się do tego pomyślny stan zakładów szkolnych, a prócz tego dwie okoliczności: po pierwsze, że w klasach najniższych uczniów prawie wszystkiego uczy się w szkole, przeto resztę czasu wolnego może obrócić na zabawę i ruch fizyczny, powtóre, że po każdej godzinie następuje pauza 10 minut, wśród której uczniowie mogą sobie odpocząć, odświeżyć umysł i fizycznie nabrać sił do dalszej nauki. Pauza taka po każdej godzinie i u nas jest tém niezbędniejsza, że nasze izby szkolne zazwyczaj są ciasne, ciemne i duszne, a liczba uczniów daleko większa; tém łatwiej przeto następuje zmęczenie i ospałość i tém potrzebniejszém okazuje się odświeżenie zduszonego powietrza, przez wyjście uczniów z klasy.

Wśród tej pauzy zaden z nauczycieli nie gorszy się tém bynajmniej, że młodzież po kurytarzach i po dziedzińcu wesoło i gorliwie biega i hałasuje, gdyż wie, że im swobodniej przepędzi tę chwilę, tém uważniej i spokojniej zachowywać się będzie podczas nauki. Oczywiście jednak swawola i bójki są surowo zakazane.

## I. Gimnazjum.

Plan gimnazjum co do liczby godzin rozdzielonych na poszczególne przedmioty jest następujący:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religia . . . . .	3	3	2	2	2	2
Język niemiecki . . . . .	2	2	2	2	2	3
Język łaciński . . . . .	10	10	10	10	10	8
Język grecki . . . . .	—	—	6	6	6	6
Język francuski . . . . .	—	3	2	2	2	2
Historja i geografia . . . . .	2	2	3	3	3	3
Matematyka i rachunki . . . . .	4	3	3	3	4	4
Fizyka . . . . .	—	—	—	—	1	2
Historja naturalna . . . . .	2	2	—	2	—	—
Rysunki . . . . .	2	2	2	—	—	—
Kaligrafia . . . . .	3	3	—	—	—	—
	28	30	30	30	30	30

O nauce religii nie wspominamy dla tego, że w gimnazyach protestanckich, które zwiedzać mieliśmy głównie sposobność, zajmuje religia zupełnie inne stanowisko, aniżeli w naszych gimnazyach.

Przechodzimy z kolei do języka niemieckiego, zastosowując uwagi nasuwające się przy nim tak do języka niemieckiego jak i do języka polskiego, jako ojczystego.

Plan specjalny nauki tego języka dla poszczególnych klas jest następujący:

§. 7.

## A. Język niemiecki.

VI. Czytanie i ustne opowiadanie ustępów przeczytanych. Uczenie się i wygłaszanie poematów, mianowicie z zakresu ojczy-  
stych podań i historii. Gramatyka w związku z czytaniem.

Rozróżnianie części mowy i części zdania pojedynczego. Fleksya języka niemieckiego, oparta na nauce języka łacińskiego i zgodna z nim w terminologii. Rząd przyimków. Ćwiczenia ortograficzne i małe gramatyczne.

V. Czytanie i ustne, a niekiedy piśmienne powtarzanie ustępów przeczytanych. Uczenie się i wygłaszanie poematów. Gramatyka w połączeniu z wypisami. Nauka o zdaniu pojedynczém rozszerzoném, tudzież łatwiejsze formy zdania złożonego. Spójniki. Nauka o znakach pisarskich. Ćwiczenia piśmienne, ortograficzne i gramatyczne w celu tworzenia zdań i używanie znaków pisarskich.

IV. Czytanie i wyjaśnianie prozaicznych i poetycznych ustępów z wypisów; ustne ćwiczenia, mające na celu dokładne zrozumienie ustępów przeczytanych i wygłaszanie poematów. Gramatyka łączy się z czytaniem; mowa zależna; zdanie złożone; okresy. Nauka o interpunkcyi. Przy czytaniu uwagi o synonimice i etymologii. Dyktaty ortograficzne, w których znajdują się i wyrazy obce. Małe zadania treści opowiadającej, albo odnoszące się do własnych spostrzeżeń, opisy poprzedzone ustną dyspozycją.

Celem, który w tych klasach ma się osiągnąć, jest: pewne, wyraźne, zrozumiałe na przestanki baczące czytanie, dobre wymawianie i pisanie.

III. b. Czytanie i wyjaśnianie prozaicznych i poetycznych ustępów z wypisów, zwłaszcza poematów epicznych, prytém ogólne zasady metryki i prozodyi. Ćwiczenia w ustném i piśmienném przekształcaniu i powtarzaniu. Przegląd nauki o zdaniu i fleksyi. Różnica między konjugacją mocną a słabą. Dalszy ciąg synonimiki i

etymologii. Wygłaszanie poematów. Małe wolne wykłady z zakresu historii greckiej i rzymskiej, albo z lektury prywatnej.

Zadania na tematy poprzednio rozebrane treści opowiadawczej lub opisy przedmiotów sztuki lub natury znanych uczniowi. Od czasu do czasu także tłómaczenia z obcych języków w celu uwydatnienia różnicy między językiem niemieckim a obcym.

III. a. Czytanie i wyjaśnianie prozaicznych i poetycznych ustępów z wypisów. Wskazówki do dyspozycji i wyszukiwanie dyspozycji przeczytanych ustępów. Ćwiczenia w celu opisywania bez poprzedniego przygotowania znanych przedmiotów lub faktów.

Wolne wykłady odnosić się mają głównie do zakresu historii w tej klasie wykładanej.

Celem nauki aż do tej klasy jest: dobre i jasne pojmowanie rzeczy czytanych i słyszanych, poprawne i loiczne wyrażenie ustne i piśmienne.

II. b. Na przykładach z wypisów lub ze wzorowych pisarzy wykazuje się istotę głównych działów poezji i różnice form metrycznych, przyczem podaje się także ważniejsze szczegóły z biografii i wieku autorów. Wygłaszanie i wolne wykłady, do których dają materiał nauka historii, czytanie autorów łacińskich i greckich i lektura prywatna. Najważniejsze partye retoryki. Główne właściwości dobrego stylu wykazuje się na wzorowych przykładach.

Zadania z dyspozycją wprzód podaną i tłómaczenia z obcych języków.

II. a. Klasyczna literatura wieków średnich (Nibelungen, Gudrun) albo podług tłómaczeń, albo podług textu pierwotnego wraz ze wskazówkami historycznej gramatyki. Ody Klopstocka. Przy sposobności własne metryczne próby i tłómaczenia z obcych języków. Zresztą jak w II. b.

Tematy do zadań wybierać należy tylko z zakresu dokładnie znanego uczniom z nauki szkolnej, lektury lub z życia.

1. Przegląd historii literatury od Lutra aż do chwili obecnej. Jako lektura próby z najważniejszych pisarzy: Lutra, Herdera, Lessinga, Klopstocka, Göthego, z uwzględnieniem treści i formy artystycznej. Również lektura rozpraw jak: Lessinga „Laokoon“ Schillera „über naive und sentimentale Dichtungsart“ celem ćwiczenia w śledzeniu toku myśli i związku.

Zadania, dyspozycje, retoryczne wyłuszczenia (figury, tropy), wolne wykłady.

Nauka języka niemieckiego odbywa się we wszystkich klasach tygodniowo przez dwie godziny, a tylko w klasie najwyższej przez

trzy godziny. Czas więc przeznaczony na ten język jest stosunkowo szczupły, dla tego starają się ile możności w inny sposób ubytek ten wynagrodzić. Jest zasadą w klasach niższych, że ten sam nauczyciel uczy języka niemieckiego co i łacińskiego, a do tego istnieje rozporządzenie, że w razie gdyby okazała się potrzeba większej liczby godzin, wtedy może nauczyciel według chwilowej potrzeby jedną lub więcej godzin języka łacińskiego poświęcić językowi niemieckiemu. Połączenie w jednej ręce obu przedmiotów wydaje nam się nader korzystne, a najpierw dla tego, że zdaniem naszym jedynie filolog zawodowy może na najniższym stopniu uczyć z pożytkiem języka ojczystego. Nie dosyć bowiem władać samemu językiem, aby go można drugim udzielać, trzeba znać go dokładnie gramatycznie, jego historyczny rozwój, jego obecną dążność, a wtedy dopiero można z pożytkiem uczniów racjonalnym torem instrukcją prowadzić. Trafia się wprawdzie niekiedy, że i nauczyciele nie filologowie znają dokładnie ojczysty język z téj strony, ale wtedy jest to tylko wyjątkiem, w skutek czego trzymać się musimy tego twierdzenia, że udzielanie nauki tego języka powinno stale pozostawać w ręku filologów. Na pierwszym stopniu nauki chodzi głównie o to, ażeby utrzymywano jedność pomiędzy poszczególnymi przedmiotami — da się zaś to osiągnąć jedynie przez połączenie w rękach jednego nauczyciela obu języków. Terminologia wtedy będzie ta sama, nauka gramatyczna może być tak urządzona, że zawsze nauka języka ojczystego wyprzedzać będzie naukę łaciny — w przeciwnym razie nauczyciel języka łacińskiego musi mimowolnie powoływać się ciągle na język ojczysty, przy czém zdarzyć się musi, że albo mówić będzie o rzeczach uczniom nie znanych, albo przedstawi je w odmienny sposób niż nauczyciel języka ojczystego. Połączenie tedy nauki języka łacińskiego i ojczystego w jedną ręce jest niezbędnym warunkiem, którego w niższych klasach koniecznie należy przestrzegać.

Nauka dwugodzinna ma w niższych klasach trojaki cel przed sobą: poprawne mówienie i czytanie, poprawne pisanie, uzasadnienie gramatyczne języka ojczystego. Co do pierwszego punktu nauczyciele niemieccy mają do walezenia z dosyć znacznemi trudnościami, gdyż dziatwa wynosi z domu zazwyczaj zepsuty żargon niemiecki, pełen dziwacznych prowincjonalizmów i rażących błędów gramatycznych, tak że zdaniem nauczycieli niektóre partye gramatyczne, n. p. nauka o przyimkach, muszą być tak traktowane, jakby uczniowie mieli do czynienia z językiem obcym. Dla tego nauczyciele tak języka niemieckiego jak i innych przedmiotów nie



puszczają płazem żadnego usterku popełnionego przez ucznia, lecz baczą pilnie na pełne a dobitne wymawianie jak i na czystość gramatyczną. A zatem starają się uczniów ile możności wywabiać niejako na słowo; rozpoczynają tedy przy czytaniu we formie pytań i odpowiedzi formalną rozmowę, w której każdy z uczniów ma sposobność dać dowody przytomności umysłu i dobrego władania mową ojczystą. Do tego samego celu zdążają tak zwane deklamacye, w których baczy się więcej na czyste i dokładne wymawianie, aniżeli na inne względy pozostawione późniejszemu czasowi. Co się tyczy poprawnego pisania wspomnieć należy, że w obec różnorodnych zapatrywań i walk naukowych, od tylu lat toczących się a jeszcze nie rozstrzygniętych, nie można oczekiwać, ażeby we wszystkich szkołach trzymano się tego samego systemu ortograficznego, ale w jednym zakładzie wszyscy nauczyciele przyjmują zgodnie jeden system, który uznają za najlepszy i tego ściśle się trzymają, a choć niejeden profesor w tym lub owym względzie nie zgadza się z zapatrywaniem kolegów, to jednak dla dobra ogółu chętnie czyni poświęcenie ze swoich przekonań, starając się w inny sposób n. p. w czasopismach naukowych zdobyć ogólne uznanie dla swoich twierdzeń. Dla wprowadzenia uczniów w poprawne pisanie w najniższej klasie co tydzień przez pół godziny dyktują im ćwiczenia ortograficzne, które natychmiast w klasie poprawiają uzasadniając w sposób przystępny poprawny sposób pisania.

Ważną rolę odgrywa na tym stopniu nauka gramatyki języka niemieckiego. Ma ona zadanie wprowadzić ucznia w cały zasób form i nazw gramatycznych w ogóle, a powtórę ustalić i uzasadnić wszystkie pojawy językowe, które bezwiednie są już własnością ucznia. Co do pierwszego punktu zauważaliśmy, że w języku niemieckim, ale jedynie w niemieckim zaznajamiają ucznia ze wszystkiemi nazwami i definicyami gramatycznymi, a w nauce innych języków tylko się na to powołują. Zadnemu nauczycielowi nie przyjdzie na myśl, aby n. p. w nauce języka francuskiego lub greckiego stawiał pytania: co to jest podmiot, orzeczenie, ile mamy części mowy etc., albo co gorsza, aby wymagał od ucznia definicyi tych pojęć w języku obcym — w nauce tych języków gramatyka o tyle tylko wchodzi w zakres nauki, o ile różni się od języka niemieckiego. Dla tego też przykładają wiele usiłności, aby już na tym stopniu techniczne nazwy i ich dokładne zrozumienie stało się trwałą własnością ucznia: nauka przeto odbywa się powoli, ale gruntownie. W dalszym ciągu nie uczą form systematycznie, ale więcej dorywczo i powołują się przy każdej spo-

sobności na poczucie językowe, tkwiące w umyśle każdego ucznia, dążąc do tego, ażeby niejasne i zamglone pojęcia przerobić na dokładne i wyraźne. Że metoda, której się przytém trzymają, jest indukcyjna, rozumie się samo przez się. Przechodząc do składni trzymają się również téj samej zasady indukcyjnej.

W klasie czwartéj a najdalej w III. niższej ustaje już zupełnie systematyczna nauka gramatyki, a miejsce jéj zajmuje czytanie i wyjaśnianie ustępów poetycznych i prozaicznych z wypisów, stosownie ułożonych. Rozbiór czytanych ustępów idzie z początku dosyć powoli: w III. klasie niższej n. p. przez całą godzinę wyjaśniono zaledwo jedną romancę Schillera, przyczém zwracano uwagę najpiérw na wiersz, powtóre na figury retoryczne, po trzecie na związek i następstwo myśli, nareszcie na oddanie tego samego w prozie z usunięciem wszelkiej okraszy poetyckiej.

W wyższych klasach nauka literatury niemieckiej stoi na pierwszym planie, a obok niéj zaznajomienie uczniów z głównymi działami prozy i poezyi i z najważniejszymi zasadami estetycznemi. Co się tyczy téj części drugiej nie wykładają jéj systematycznie, ale przy czytaniu stosownie do nadarzającej się sposobności wpajają uczniowi główne zasady estetyczne i obznajamiają go dokładniej przez rozbiór całości i poszczególnych części z istotnymi działami tak prozy jak i poezyi. Systematycznego wykładu estetyki nigdzieśmy nie znaleźli: jedynie w wyższej primie skupiają gdzieś tam materiały kilku ubiegłych lat w całość, ale odbywa się to w kilku godzinach. Metryki uczą w klasach średnich gimnazjum także tylko przy sposobności, odwołując się do zasad metryki łacińskiej i greckiej. W klasach dwóch ostatnich miejsce wypisów zastępują utwory celnych poetów i prozaików, które uczniowie czytają już nie urywkowo, lecz w związku całości. Każdy uczeń klas wyższych obowiązany mieć raz w półroczu wykład o temacie dowolnie wprowadzie wybranym, ale poprzednio aprobowanym przez profesora, przyczém wszeczyna się pod kierownictwem profesora swobodna dyskusya, którą ostatecznie załatwia profesor.

W klasach wyższych zadania bywają dawane dosyć rzadko, raz na miesiąc, uczeń jednak co do rozmiarów bynajmniej nie jest krepowany, jeżeli tylko ściśle trzyma się tematu. Możliwém jest to dla tego, że przy stosunkowo małej liczbie uczniów klas wyższych, nauczyciel nie jest tak obciążony korekturami, jak to się u nas zazwyczaj dzieje.

Przedstawiliśmy jak najkrócej tryb instrukcyi w języku niemieckim, a to dla tego, że choćby nam nauka ta jak najmocniej się

podobała, bezpośrednio do szkół naszych, gdzie język niemiecki jest językiem obcym, zastosować się nie da. Mimo to pozwalamy sobie poczynić niektóre uwagi co do języka niemieckiego i co do języka polskiego, którego instrukcyja co do metody ma wiele analogii do instrukcyi języka niemieckiego w Prusiech.

Zaczynając od nauki języka niemieckiego u nas skonstatować musimy, że zdaniem wszystkich ludzi światłych dokładna znajomość tego języka i biegłość we władaniu nim tak pismennie jak ustnie jest u nas koniecznym warunkiem dla każdego człowieka wykształconego. Ztém większą przykrością przychodzi nam podnieść ten fakt, że rezultaty osiągane w nauce tego języka od lat kilku są nader mierne. Uczniowie wychodzący z gimnazjów bardzo rzadko piszą bez błędów gramatycznych w tym języku: wprawa stylistyczna u wielu nader mała, wypowiedzenie koszlawe i niepoprawne. Jeżeli zważymy, że ci uczniowie, co obecnie opuszczają gimnazjum, jeszcze przez kilka lat swych studiów pobierali naukę wszystkich przedmiotów szkolnych w języku niemieckim, to wypadnie przyjść do tego wniosku, że jeżeli stosunki się nie zmieniają, uczniowie później wychodzący coraz mniej będą mieli wprawy w tym języku.

Nie piszemy tego w tym celu, jakobyśmy byli zwolennikami czasów ubiegłych, lub odważali się tęsknić za przywróceniem języka niemieckiego we wykładzie wszystkich przedmiotów, owszem ówczesny kierunek należy pod każdym względem potępić; ale stém-wszystkiem nie wypada pominąć, że grozi młodemu pokoleniu niebezpieczeństwo nieznamości języka niemieckiego, a tém samém niebezpieczeństwo zerwania związków z cywilizacją zachodu, do której poznania u nas dochodzi się prawie wyłącznie za pośrednictwem języka niemieckiego. Wypada więc z wszelką energią przystąpić do reformy, zwłaszcza że Rada szkolna zaraz w początkach swego istnienia dbała o dobro młodzieży, podwyższyła liczbę godzin dla nauki języka niemieckiego we wszystkich klasach. Jeżeli przeto uczeń w sposób właściwy przez dwa lata niższego gimnazjum pobiera naukę języka niemieckiego tygodniowo przez 5 godzin, a przez 6 lat przez 4 godziny tygodniowo, to za ośm lat powinien władać zupełnie dobrze tym językiem. Skoro zaś rzecz przeciwnie się dzieje, wolno wyprowadzić ten mimowolnie nasuwający się wniosek, że instrukcyja nie odbywa się w należyty sposób. Ażeby temu zaradzić, wypadałoby przedewszystkiem postarać się o nauczycieli do niemieckiego języka, których nam brak zupełny. Zazwyczaj uczą w gimnazjach tego języka ludzie, którzy aczkolwiek



posiadają gruntowne wykształcenie w swoim zawodzie, bądź to filologicznym, bądź to historycznym, studyum nauki języka niemieckiego wcale się nie poświęcali, w skutek czego przedmiot ten traktują albo obojętnie albo nieumiejętnie. Niechcąc wchodzić w osobiste sprawy, konstatujemy jedynie, ten fakt, że chociaż katedra języka niemieckiego w uniwersytecie lwowskim jest pozornie obsadzona, jednak z tego uniwersytetu prawie nikt nie wyszedł, co by miał zupełną kwalifikacją do nauczania języka niemieckiego, a liczba słuchaczy tego języka w uniwersytecie redukuje się do zera. Należałoby przeto przedewszystkiem postarać się o odpowiednie obsadzenie tej katedry, a wtedy niebawem wychodzić będą z uniwersytetu nauczyciele specjalnie wykształceni do nauczania języka niemieckiego. Powtóre należałoby ułatwić kandydatom sposobiącym się do tego przedmiotu examinu nauczycielskiego, ograniczając ile możności wymagania z filologii klasycznej. Żądać bowiem od Nieniemca, ażeby poświęcił się studyum języka niemieckiego specjalnie, a oprócz tego znał jeden język klasyczny aż do wymagań, stawianych na wyższe gimnazjum, a drugi na niższe, i ażeby oprócz tego składał egzamin z języka polskiego na niższe gimnazjum, jest to żądać za wiele.

To dopiero jedna strona reformy. Druga zdaniem naszym dotyczy samej instrukcyi. Wprawdzie przed kilku laty za wprowadzeniem języka polskiego do wykładu wydało Namiestnictwo wskazówki co do nauki tego języka pod napisem: *Methodische Bemerkungen über die Ertheilung des deutschen Sprachunterrichtes in der 1. und 2. Gymnasialklasse*, zawierające bardzo cenny i na długoletnich spostrzeżeniach oparty materiał, ale, o ile wiemy, te wskazówki pozostały w praktyce nie wykonane, a bodaj czy są znane wszystkim nauczycielom języka niemieckiego. Dla klas wyższych nie ma żadnej pewnej modły, bo plan organizacyjny, jak łatwo pojąć można, zastosowany do tych miejscowości, gdzie język niemiecki jest ojczystym, u nas wcale jest nieprzydatny.

Wypadałoby zatem zebrać komisję, złożoną z ludzi biegłych i doświadczonych, któraby ułożyła cały program specjalnie we wszystkich fazach przeprowadzony co do nauki języka niemieckiego; program ten przedłożony i aprobowany lub przemieniony w Radzie szkolnej powinienby nadal stanowić ścisłą podstawę instrukcyi, a dyrektorowie i inspektorowie mieliby obowiązek czuwać nad jego dokładnym wykonaniem. Drugim zadaniem tej komisji byłby wybór odpowiednich książek szkolnych, a w razie ich braku ułożenie nowych. Do klas niższych mamy wprawdzie kilka książek do czytania i kilka gramatyk, czy jednak są one zupełnie stosowne



i czy uwzględniają położenie kraju i młodzieży, i czy pod względem zgodności terminologii polegają na gramatyce języka polskiego, pozwalamy sobie wątpić; do klas wyższych o ile wiemy, nie ma wcale wypisów dla młodzieży polskiej i ruskiej, posługują się przeto wypisami ułożonymi dla Niemców, mianowicie wypisami Bonego, które mając zupełnie inny cel na oku i ułożone nie dla tych, co mają się nauczyć języka niemieckiego, lecz dla tych, co go z piersi matki wysłali, wcale nie mogą zadowolić choćby najskromniejszych wymagań. W wypisach tych należałoby pominąć język dawniejszy i jego historyczny rozwój, a uwzględnić przedewszystkiém stan jego obecny, jak się przedstawia u mistrzów słowa pod koniec ubiegłego i przez cały przebieg niniejszego stulecia; ustępy zanadto trudne tak co do formy jak i co do treści (n. p. ody Klopstocka) wypadłoby całkowicie pominąć. Program sam należałoby osadzić na dwóch podwalinach: ostatecznym celem nauki języka niemieckiego jest dokładne władanie tym językiem tak w mowie jak i w piśmie, chodź więc przedewszystkiém powinno o jak najprzedsze wdrożenie i wprawienie ucznia w język do tyła, ażeby i w wykładzie mógł się posługiwać tym językiem. Z tego wypływa druga zasada, że metoda zachowywana w nauce języków klasycznych nie da się wcale zastosować do języka niemieckiego, owszem musi przynosić jój jak największe niekorzyści: wszelkie wywody, wyjaśnienia, teorye gramatyczne, o ile nie dotyczą właściwości języka niemieckiego, mają być pozostawione albo nauce języka polskiego, albo językom klasycznym, a tylko specyalne, odrębne cechy języka niemieckiego mają stanowić przedmiot nauki; stąd wynika, że gramatyka ma być ujęta w ścisłe karby a terminologia zupełnie zastosowana do języka polskiego. W końcu tych pobieżnych uwag o języku niemieckim zwracamy uwagę Wysokiego Wydziału na jeden jeszcze niedostatek objawiający się w nauce tego języka. Młodzież naszą nie przyzwyczajają zawczasu do poprawnego wymawiania języka niemieckiego i pozwalają jój głosy i dźwięki tego języka nagiąć do właściwości słowiańskich; podczas pobytu za granicą przekonaliśmy się, jak nieprzyjemnie jest Polakowi zdradzać się na każdym kroku niewłaściwą wymową i jakich potrzeba wysiłków, aby nabyć w starszym wieku akcentu i wymowy prawdziwie niemieckiej; wypadłoby przeto już od pierwszych lat przyzwyczajać młodzież do dokładnego wygłaszania, co się da pomiędzy innymi środkami łącznie osiągnąć przez częste a poprawne wygłaszanie ustępów prozaicznych i poetycznych, mianowicie zaś pierwszych.

§. 8.

**B) Język polski.**

Nie da się zaprzeczyć, że od czasu zaprowadzenia języka polskiego do wykładu wszystkich przedmiotów i powiększenia tygodniowej liczby godzin dla tego języka usunięto główne zapory, stojące dawniej na przeszkodzie jego rozwojowi. Młodzież już obecnie wynosi daleko dokładniejszą i obszerniejszą znajomość tak języka, jak i literatury polskiej, aniżeli przed kilku laty, a nadto już w gimnazyum zaznajamia się z jego terminologią we wszystkich działach umiejętności. Stenowszystkiem nie można twierdzić, jakoby już pod każdym względem nauka tego języka nie pozostała nic do życzenia. Owszem słusznie czytaliśmy w dziennikach zagranicznych polskich i słyszeliśmy od ludzi światłych a znających dokładnie język polski — częste skargi, że Galicyi grozi niebezpieczeństwo wyrobienia sobie osobnego niejako żargonu galicyjskiego, w którym wyrazy są wprawdzie polskie, ale duch i wysłowienie żywcem wzięte z języka niemieckiego. Dla tego baczycby należało przedewszystkiem na poprawność języka polskiego. Da się zaś to osiągnąć w dwojaki sposób: najpierw przez dokładniejszą znajomość języka u wszystkich nauczycieli, powtórę przez zaprowadzenie w książkach szkolnych poprawnej polszczyzny. Co do pierwszego pragnęby należało, ażeby jak najprędzej w uniwersytecie lwowskim na wydziale filozoficznym kandydaci zawodu nauczycielskiego kształcić się mogli w języku polskim, jeżeli bowiem gdzie, to we Lwowie to żądanie jest tém więcej uzasadnione, że wielka część kandydatów narodowości ruskiej nie miała w gimnazyum dostatecznej sposobności nabyć biegłości w tym języku, kształcąc się zaś zawodowo w języku niemieckim, nie nabywa wcale rutyny do władania poprawnego językiem i dopiero wstępując do zawodu nauczycielskiego musi się łamać ze wszystkimi trudnościami i zwać własną nieznajomość na ubóstwo i rzekomy brak odpowiednich wyrazów w języku polskim. Sprawa ta jednak już tak wszechstronnie była poruszona, że dłużej nad nią rozwodzić się nie uważamy za stosowne.

Równie ważnym jest drugi czynnik, to jest język poprawny w książkach szkolnych. Pod tym względem przy zaprowadzaniu języka polskiego we wykładzie polskim nasuwały się rozliczne trudności, — książki polskie wydawane w Kongresówce i Księstwie

Poznańskim, nie były zgodne z naszym systemem naukowym, wprowadzono więc książki takie, które się pojawiły w celu zarażenia chwilowej potrzeby a aprobując je nie zważano wiele na ich niedostatki. bo trzymano się tej słusznej zasady, że na razie lepiej wprowadzić książkę polską choćby mającą wiele niedostatków, niż zatrzymaniem dalszém książki niemieckiej narazić nas na zarzut, że nawet książek elementarnych nie mamy pod ręką, a domagamy się zaprowadzenia języka polskiego we wszystkich szkołach. Od trzech lat atoli zmienił się stan rzeczy. Liczba książek szkolnych powiększyła się znacznie i ciągle się zwiększa, wykład polski zapuścił silne w całym kraju korzenie, a język polski zdobył sobie już uznanie nawet w sądzie i urzędzie. Nie wolno więc teraz wprowadzać do szkół naszych książek pierwszych lepszych, owszem Rada szkolna ma obowiązek przed daniem aprobaty, ściśle rozebrać przedłożone dzieło i to nie tylko pod względem umiejtnym, lecz także pod względem językowym przykładać nożyce ostrój krytyki i aprobować jedynie te dzieła, które pod każdym względem słusznym wymaganiom czynią zadosyć. Celem zaś ujednostajnienia i ułatwienia pracy powinna z łona swego ustanowić komisją dla ułożenia i przejrzenia książek dla szkół średnich. Komisya taka powinna się wzmocnić przybraniem do swego grona ludzi biegłych z poza koła Rady szkolnej i wciągnąć w swój zakres wszystkie przedmioty naukowe; a roztrząsając w ten sposób każdy dział, przyszlaby łatwo do tego przekonania, że we wielu przedmiotach są jeszcze znaczne luki do zapelnienia; tak n. p. pomimo kilku gramatyk języka łacińskiego nie mamy dotychczas dzieła, któreby wychodząc z ducha języka polskiego w sposób przystępny, jasny i swojski przedstawiało zasady tego języka, tak n. p. nie mamy dotychczas książek historii i geografii dla klas wyższych, czyniących zadosyć wszelkim wymaganiom, nie mamy dzieła podręcznego dla logiki i psychologii. Nie brak nam ludzi zdolnych, by wypełnić te luki, potrzeba tylko zachęty i wytrwałości, dla tego sądzimy, że chcąc ich zachęcić do skoncentrowania wszystkich sił swoich, wypadłoby rozpisać konkurs, wyznaczając nagrody znaczniejsze za napisanie najlepszego dzieła a wtedy luki obecne dałyby się niebawem wypełnić. To są ogólne środki, mające podnieść naukę języka polskiego i przyczynić się do jego poprawności w wykładach szkolnych. Przechodzimy teraz do uwag poszczególnych co do samego wykładu tego języka

Wydanie gramatyki Małeckiego uważamy za nader ważny punkt w dziejach rozwoju naszego języka.



Pomimo różnych słusznych i niesłusznych pocisków miotanych na to dzieło pozostaje faktem niezaprzeczonem, że jest to pierwsza gramatyka polska napisana sposobem umiejętnym i uwzględniająca wszystkie postępy zdobyte w ostatnich czasach na polu gramatyki porównawczej i języków słowiańskich. Godziłoby się przeto, ażeby ta gramatyka stanowiła w nauce języka polskiego i we wszystkich innych językach podstawę i ażeby jej zasady tak co do języka jak i co do ortografii weszły w ogólne używanie szkół naszych. Jednolitość i zgoda tém jest potrzebniejsza, że inaczej zapanuje chaos nie do opisania.

Ale gramatyka Maleckiego nie jest tak ułożona, ażeby uczono jej zasad uczniów dosłownie: owszem stylizacya jej jest na wielu miejscach przytłaczająca, wywody przechodzące pojęcie chłopców 10 — 12 letnich, ścisłość i dokładność cokolwiek za wielką, niż aby miała stać się własnością uczniów już na najniższym stopniu. Szczególnie głosownia i nauka o czasowniku zdaniem dydaktyków nasuwa wielkie trudności. W tym wypadku powinni nauczyciele ile możności ułatwiać naukę pomijając rzeczy drobiazgowę, a trzymając się jedynie głównych i dopełniając własnym wykładem to, co ze względu na system cały nie mogło znaleźć pomieszczenia w samém dziele. Przedewszystkiem zaś powinni przestrzegać pilnie tego, przed czém autor już chronić usiłuje, aby z jego gramatyki uczono się czegokolwiek dosłownie.

W ogóle naszym zdaniem nauka gramatyki każdej a zwłaszcza polskiej powinna być tak kierowana, ażeby uczeń w domu uczyć się jej nie potrzebował, albo co najwięcej aby odświeżał sobie w domu w pamięci jedynie wyjątki i rzeczy nie dające się od razu spamiętać; inaczej bowiem uczeń zamiast przyjemności i chęci nabiera do gramatyki języka polskiego odrazy i uprzedzenia, które zdolne są zniechęcić go na zawsze i zabić wszelki popęd do dalszej pracy.

Drugi ważny czynnik nauki języka polskiego stanowią wypisy polskie. Jest rzeczą ogólnie wiadomą, że wypisy dotychczasowe nawet w małej mierze nie wypełniają zadania wytkniętego: jestto rzeczą tak znaną, że pomiędzy nauczycielami języka polskiego co do niej nie ma żadnej różnicy zdań; ponieważ atoli Rada szkolna już utworzyła komisya, mającą się zająć drugiem wydaniem wypisów, a ta komisya już tom pierwszy znacznie polepszony wydała, życzyłoby tylko należało, ażeby jak najprędzej przyspieszono wydanie dalszych tomów z tą samą ścisłością i dokładnością, jakiej przestrzegano w tomie pierwszym. Osobliwie w tomie IV, dla niższego gimnazjum należałoby więcej uwzględnić różne gatunki stylu,



prozodyą i metrykę, w téj bowiem klasie część gramatyczna zajmuje się tymi działami.

Co do metody wyższego gimnazyum pozwalamy sobie zwrócić uwagę Wysokiego Wydziału na jedną okoliczność. Według planu dotychczas obowiązującego nauka historyi literatury odbywa się metodą historyczną. W klasie V. uczą się uczniowie gramatyki staropolskiej i czytają częścią w oryginale częścią w opracowaniach nowoczesnych najdawniejsze pomniki języka polskiego — w klasie VI. i VII. poznają dalsze epoki literatury polskiej, aż do naszego stulecia, nareszcie w klasie VIII. poznają wiek 19. przy czém wykłada się im na podstawie dzieł i urywków czytanych w krótkości teorią estetyki. Metoda ta historyczna zdaje się być na pozór zupełnie racjonalna, a jednak nie wydaje pożądaných owoców. Poznawanie najdawniejszych pomników języka polskiego, badanie dawniejszych form językowych i śledzenie przemian, jakie przebywał język, zanim otrzymał kształty dzisiejsze, wymaga umysłu dojrzalszego, aniżeli przypuścić go można u uczniów klasy V., którzy dopiero poznali zasady gramatyczne języka w jego obecnym stanie. To, co u badacza języka stanowi przedmiot największego zajęcia, wzbudza w uczniach niedoroslých niechęć i odrazę; wyjątkowo tylko spostrzegać można u uczniów téj klasy większe zainteresowanie się przedmiotem, w ogóle zaś w najlepszym razie apatją i niewolnicze trzymanie się książki. Zresztą najdawniejsze pomniki języka polskiego, wyjąwszy może jedynie wyprawę Igora na Połowców — pod względem treści nie przedstawiają dla ucznia żadnego a żadnego interesu; są to po większej części modlitwy, biblie, w ogóle rozprawy religijne lub naukowe, które tylko pod względem formy badaczów zajmują. Wychodząc z tego stanowiska, musimy oświadczyć się jak najkategoryczniej za usunięciem téj materii z klasy V. Pozostają dwie drogi, albo zachować materiał ten do klasy VIII., albo wyrugować go zupełnie z gimnazyum. Co do nas bylibyśmy za drugą alternatywą; — wyrugowawszy nieprodukcyjną naukę z klasy V. zyskałoby się cały rok dla nauki dalszych okresów literatury, w skutek czego uczeń mógłby daleko dokładniej niż dotychczas poznać okres 16. i 19. wieku, przy czytaniu zaś dawniejszych pisarzów wieku złotego nadarzyłaby się mimowolnie sposobność poznać właściwości dawniejszego języka i sposób przetworzenia się ich w nowsze; a chociażby uczeń nie doszedł do dokładnego poglądu na całość, to ze względu na cel gimnazyum nie mających kształcić badaczy języka, lecz wyrabiać

ludzi wszechstronnie wykształconych, przenosimy dokładną znajomość cenniejszych pisarzy i wczytanie się w ich utwory nad suchą teorią gramatyczną.

Zresztą możemy powołać się w tym względzie na analogią gimnazyjów pruskich. I tam istnieje rozporządzenie, ażeby uczniowie poznawali historyczny rozwój języka od najdawniejszych czasów i załatki językowe czytywali w oryginale. Długoletnia jednak praktyka wykazała, że droga ta jest zbyt żmudna, a nie prowadzi do celu, dla tego też w większej części gimnazyjów odstąpiono od czytania poematu „Nibelungenlied“ w oryginale, a zastępują tłumaczeniami. Że zaś język nasz dawniejszy nie posiada nic takiego, co by mogło iść w porównanie z owym utworem, przeto byłibyśmy za zupełnem wykluczeniem tej partyi. Gdyby jednak na to się nie zgodzono, chcielibyśmy przynajmniej naukę tę przenieść do najwyższej klasy.

Co się tyczy wypracowań piśmiennych, radziłybyśmy usunąć w nich pewne dowolności, jakie się wkradły przez nieprzyjazne stosunki. Jeżeli kto, to nauczyciel języka polskiego zwłaszcza we wyższych klasach jest za nadto obciążony poprawianiem zadań. Uczniowie mając większy zapas nagromadzonych wiadomości i władając zupełnie językiem, oddają zwykle zadania większe o kilku nieraz arkuszach: jeżeli liczba uczniów dosięga 50 — 60, to o dokładnem poprawieniu a nawet przeczytaniu mowy być nie może. Radzą sobie więc nauczyciele w ten sposób, że ścieśniają jak najwięcej zakres tematów, a nawet wręcz oświadczają, że zadania większych rozmiarów (n. p. większych niż na 2 kartkach) wcale nie uwzględniają. Postępowanie to jest jak najmocniej nietaktowne, bo jeżeli uczeń nie odstępował od tematu, lecz przestrzegając go ściśle rozszerza ramy zadania i nadaje mu formę rozprawy, to postępowanie takie nie zasługuje na skarcenie, ale owszem na uznanie. Zamiast więc tego środka przedstawiamy sposób praktykowany w Prusiech w gimnazyjach liczeńszych. Profesor czyta tylko pewną część zadań ale dokładnie i sumiennie, wytykając wszystkie błędy i przechodząc je następnie z uczniami: w drugiem zadaniu czyta znowu inną serją nie trzymając się w tém żadnego porządku, tak, że żaden uczeń nie jest pewny, czy i następnie jego zadanie nie będzie poprawiane. Na wszelki sposób to postępowanie w Prusiech praktykowane jest stosowniejsze, aniżeli hurtowna korektura, która ucznia utrzymuje w przekonaniu o zaletach zadania, gdy tymczasem może ono być przepełnione błędami. Nakoniec lepiej jest dawać mniej

zadań a więcéj dbać o ich poprawienie, niż tylko pozornie starać się o zadosyćuczynienie częcéj formie pozbawionéj ducha.

§. 9.

### C. Język łaciński.

Nauka języka łacińskiego zajmuje w gimnazyach pruskich bardzo ważne stanowisko. Już sama liczba godzin tygodniowych (w klasach VI. — II. tygodniowo godzin 10, w II. i I. po 8) oznacza wybitnie tę przewagę, jaką ten język wywiera nad innymi przedmiotami. Język łaciński ma w gimnazyach zadanie wyrobić w uczniach poczucie językowe, niezbędne każdemu człowiekowi wykształconemu, ma być gimnastyką umysłową, ma rozwinąć przed nim całą teorią mowy ludzkiej, ma nareszcie młodociany umysł wdroić w niepożyte kształty klasyczne, i przedstawić mu owę prawdziwą piękność i harmonią ducha starożytności, która się odbija we wszystkich mistrzach nowszych; słowem chociaż język łaciński utracił praktyczne znaczenie, jakie do niedawna posiadał, to jednak zamiarem gimnazyów pruskich pozostało i nadal utrzymać we wykształconych warstwach narodu jego znajomość dokładną, i ile możności jeszcze silniej ścieśniać te węzły, jakie łączą starożytność klasyczną ze światem nowoczesnym. Również formalne wykształcenie ma nadawać język łaciński. To téż ze szczególném zajęciem śledziliśmy tok nauki tego języka od klas najniższych do najwyższych, ażeby uzyskać przynajmniej niektóre spostrzeżenia dla naszych szkół.

Podajemy najpiérw plan nauki od klas najniższych do najwyższych, dodając własne spostrzeżenia.

VI. Nauka regularnych form: deklinacya, konjugacya z deponencyami, reguły rodzajowe, stopniowanie, liczebniki (główne i porządkowe), zaimki i przyimki. Tłómaczenie ustne i piśmienne w zastosowaniu do gramatyki; uczenie się na pamięć słówek i zdań.

V. Powtórzenie form regularnych, nauka nieregularnych, tłómaczenie jak w kl. VI. retrowersya czytanych ustępów. Najprostsze reguły składni, constructio acc. c. inf. abl. abs., przy sposobności uczenie się słówek i zdań jak w kl. VI.

IV. Powtórzenie nauki o formach, składnia przypadków a przy sposobności i dalsze partye: ustne i piśmienne tłumaczenie na język łaciński w zastosowaniu do gramatyki i lektury.

Cornelius Nepos albo Rotherta mały Livius lub inna stosowna chrestomatya. Przy końcu roku, dobrane bajki Phaedra lub Tirocinium poeticum. Uczenie się na pamięć zdań, ustępów, bajek.

III b. Powtórzenie nauki o przypadkach, nauka o czasach i trybach. Ustne i piśmienne tłumaczenie na łacinę jako domowe zadania i ex tempore.

Julius Caesar Bell. gal. 1. 2 i 3; Ovidius: Metamorph. podług wyboru około 1000 wierszy; rzeczy potrzebne z metryki i prozody. Uczenie się na pamięć odpowiednich ustępów poetycznych i prozaicznych

Zaczawszy od tej klasy należy podawać zawsze krótki pogląd na stanowisko autora czytanego w literaturze.

III a. Powtórzenie i rozszerzenie materiału gramatycznego klas poprzednich. Ćwiczenia i extemporalia odnośnie, mianowicie do zdań warunkowych, tudzież różnice między mową niezależną a zależną; etymologia; różnice synonimiczne.

Caesar Bell. Gall. do końca, w stosownym razie także Bell. Civ. albo Sallustego Jugurtha albo Curtius; Ovidius Metamorph; uczenie się na pamięć jak w III. b; ćwiczenia metryczne.

II b. Ćwiczenia ustne i piśmienne w zastosowaniu do gramatyki.

Livius albo Sallustius; także Cic. Cato major i Laelius; Vergilii Aeneis 2 księgi.

Zaczawszy od tej klasy po skończeniu nauki gramatyki utrzymuje, ustala i rozszerza się jej pamięć stosownie do potrzeby przez powtarzanie. Etymologią i synonimikę wdraża się uczniom dokładniej przy lekturze.

Początek do mówienia po łacinie można robić małemi zdaniami, pytaniami o zwykłe przedmioty już w klasach średnich; więcej uwagi zwracać należy począwszy od II., a zwłaszcza w I. przy odpowiednich częściach tłumaczenia, w opowiadaniu po łacinie ustępów czytanych i w łacińskich wykładach poszczególnych części starożytnej historii, historii literatury, starożytności i t. d.

II a. Gramatyka i t. d. jak w II. b. Ścisłejsze przestrzeganie szyku słów, budowy zdań i okresów.

Obok ćwiczeń i extemporaliiów rozpoczynają się także wolne zadania treści historycznej podług danej dyspozycji lub we formie chryi.

Liuius, Cicero: orationes selectae; Vergilius: Aeneis 4 księgi; także partye z Georgik i Eklog; ewentualnie elegiczne ustępy z ja-kięć chrestomatyi.



I. b. Gramatyka i t. d. jak w II. b. *Syntaxis ornata*; *exercitia*, *extemporalia*, zadania.

Cicero: *Orationes selectae*, także *de offic.* albo *Tusc. disput.* podług wyboru. również listy Cicerona. Tacitus *Germania* i *Agri-cola*. Horatius. *Carm.* I. II. podług wyboru; uczenie się na pamięć ód; ćwiczenia metryczne.

I. a. Gramatyka i t. d. jak w I. b.

Cicero: *Orationes* (pro Sestio, pro Murena, pro Plancio, pro Sulla, de imp. Pompei, in Pisonem, in Verrem); także Brutus, *Orator*, de *Oratore*, podług wyboru. Taciti *Annales* i ustępy z *Historii*, Horatius: *Carm.* III. IV. z wyborem, poszczególne satyry i listy.

Oto jest ogólny plan nauki języka łacińskiego, jaki nam się przedstawiał w zakładach, które zwiedzić mieliśmy sposobność. W ogóle jednak zauważaliśmy, że plan ten w każdej niemal szkole ulega pewnym zmianom. Centralizacya pruska, uwidoczniająca się we wszystkich czynnikach życia publicznego, nie rozciąga się także na szkoły; owszem, jak w innych przedmiotach, tak i w nauce języka łacińskiego pozostawiona jest zgromadzeniom nauczycielskim a względnie dotyczącym profesorom wielka swoboda. Lepsze lub gorsze przygotowanie uczniów w klasach poprzednich, liczniejsza lub mniej liczna frekwencya, a wreszcie i specyalny kierunek profesora sprowadza znaczne zmiany tak w liczbie godzin przeznaczonych na gramatykę i na lekturę, jak też i w następstwie, w jakim jednego autora po drugim czytają oraz i w zakresie lektury. Postępowanie to nazwać musimy całkiem słuszném i uzasadnioném: żyć by sobie przeto należało, ażeby w tym względzie władze szkolne większą autonomią pozostawiały zakładom, zadowolniając się ściśłem przestrzeganiem, ażeby plan przez zgromadzenie nauczycielskie na podstawie miejscowych stosunków przedłożony, dokładnie zachowywano i wykonywano. Są jednak pewne zasady, których przestrzeganie daje się spostrzegać we wszystkich szkołach. Na te przeto zwrócimy przedewszystkiém uwagę.

Nauka gramatyki w klasach najniższych postępuje nadzwyczaj powoli. Nauczyciel nie posuwa się na krok dalej, dopóki się nie przekona, że wszyscy uczniowie rzecz wyjaśnianą nie tylko zrozumieli, lecz także pod względem praktycznego zastosowania zupełnie sobie przyswoili. Po każdej większej partyi następuje repetycyja i to dokładna i szczegółowa. Ręka w rękę z gramatyką idą przykłady do tłumaczenia, które są najlepszym kamieniem probierczym zrozumienia teoryi. Do przygotowania domowego nie wiele wagi przywiązuje na

tym stopniu nauczyciel; szkoła ma zrobić największą część zadania, a w domu co najwyżej uczeń ma sobie powtórzyć naukę w szkole przyswojoną, lub nauczyć się na pamięć słówek kilku a najwięcej kilkunastu. Tak zwana preparacya, którą u nas zadają zwykle do domu, nie znana jest w najniższych klasach, wychodzą bowiem z tego pewnika dydaktycznego, że uczeń nawet zdolniejszy przez dłuższy czas pod okiem nauczyciela musi się oswajać ze słownikiem i gramatyką, za nim potrafi coś samodzielnie wypracować. Na szkole więc spoczywa przeważne zadania całego spełnienie, domowa pilność ma działać tylko uzupełniająco. Ważna to bardzo zaleta szkół niemieckich, którą jak najprędzej naszym powinniśmy przyswoić. Zadawanie do domu tak zwanych preparacyi nie tylko nie jest zgodne z duchem planu organizacyjnego, ale wywierać musi jak najzgubniejszy wpływ dydaktyczny na ucznia, który nie mogąc mimo wszelkich wysiłków sam się przygotować, musi uciekać się do obcej pomocy, do tak zwanych instruktorów, od których, skoro raz do nich przywyknie, nawet we wyższych klasach uwolnić się nie może, a przez to odwyka od samodzielnej pracy, od myślenia i pokonywania trudności, będącego, jak wiadomo, pierwszym bodźcem do postępu. Ażeby zaś wszystkich uczniów utrzymać w ciągłej uwadze i wszystkich zniewolić do wspólnego pracowania, stara się nauczyciel utrzymać w klasie jak największy ruch; nie ma godziny, gdzieby każdy uczeń nie otrzymał przynajmniej jednego a nawet kilku pytań; długiego zatrzymywania się z jednym uczniem nie znaleźliśmy nigdzie. Uczniowie idą ze sobą dosłownie na wyścigi, a to życie i żywe zajęcie nie pozwala zagnieźdzać się ośpałości i rozruszać musi nawet tępsze i mniej zdolne umysły. W nauce form nie chodzi nauczycielom o to, ażeby wszystkie a wszystkie wyjątki stały się własnością ucznia, tylko rzeczy zwykłejsze, pojawy częstsze, są przedmiotem nauczania, tak że jeżeli porównamy materiał gramatyczny u nas a w Niemczech, musimy oświadczyć, że w Niemczech co do zakresu jest mniejszy. Daje się to spostrzeżać nie tylko w klasach niższych, ale równie a może nawet namiętniej w klasach wyższych, gdzie także uwaga przeważnie skierowana jest na zwykłe pojawy gramatyczne, a pomija się lub krótko zbywa to wszystko, co stanowi wyjątek lub jest jedynie właściwością pewnego pisarza. Gramatyki używają jednej we wszystkich klasach, a wyjątkowo tylko w dwóch najwyższych klasach używają jako uzupełnienia gramatyk większych.

Stylistyczne ćwiczenia we właściwem słowa znaczeniu rozpoczynają się w tercyi i idą nieprzerwanym torem aż do klasy najwyższej. Jednak i w klasach poprzedzających starają się nauczyciele przyzwyczaić uczniów bez ich wiedzy do pewnych właściwości łaciny, mianowicie co do szyku wyrazów i połączenia zdań. Na ćwiczeniach tych stylistycznych kładą wielką wagę, tém bardziej, że upatrują w nich nie tylko najłatwiejszy sposób poznania natury obu języków, lecz także najcelniejszą gimnastykę myślenia i porównywania. Poświęcając tym ćwiczeniom przez lat pięć tygodniowo po dwie godziny doprowadzają w tej nauce bardzo daleko, tak, że n. p. w sekundzie wyższej uczniowie tłómaczą Seyfferta Przykłady do tłómaczenia, które u nas kandydatom w uniwersytecie nieraz wielkie sprawiają trudności, a w klasach najwyższych dochodzą uczniowie do tej wprawy we władaniu językiem, że opracowują wolne tematy łacińskie, których język jest naśladowaniem klasycznej łaciny. U nas z powodu mniejszej liczby godzin przyznanych planem językowi łacińskiemu nie możemy ani myśleć o tak świetnych rezultatach; stemwszystkiem wypadaloby więc ustalić i uregulować ćwiczenia stylistyczne w klasach wyższych, które, o ile wiemy, stanowią najsłabszą stronę nauki języka łacińskiego i w których dotychczas nie wyrobiła się pewna metoda i rutyna. Przyczynia się do tego także brak odpowiednich ćwiczeń stylistycznych, gdyż uznając wszystkie zalety ćwiczeń stylistycznych Trzaskowskiego, śmiemy twierdzić, że we wielu punktach są niedosteczne, mianowicie co do topiki i co do spójników. Główną jednak wadą, której zaradzić nie zdołają i najdzielniejsze wysilenia nauczycieli w klasach wyższych, jest niedostateczne przygotowanie gramatyczne uczniów w gimnazyum niższem. Dopóki przeto nie stanie się zasadą ogólną ostra klasyfikacya i nieposuwanie uczniów niedostatecznie przygotowanych do klas wyższych, ani nie można myśleć o polepszeniu tej części nauki języka łacińskiego.

W klasach najwyższych gimnazyów pruskich mają uczniowie nabyć także wprawy w ustném władaniu językiem łacińskim. O ileśmy jednak mogli wyrozumieć, nauczyciele nie zgadzają się z tém rozporządzeniem i coraz gwałtowniej przeciw niemu występują, twierdząc, że pomimo wszelkich wysileni uczniowie gimnazyalni nie zdolni są nabyć dostatecznej wprawy w mówieniu po łacinie, że więc wiele czasu obraca się na rzecz albo wręcz niewykonalną, albo bardzo trudną, czasu, któryby można daleko lepiej w inny sposób zużytkować. Ten głos prawie powszechny znajdzie, jak się zdaje, posłuch wkrótce i u władz, zwłaszcza, że



W uniwersytetach niektórych od niedawna promocye i examina ściśle mogą się odbywać także w języku niemieckim, gdy tymczasem do niedawna język łaciński wyłącznie panował. I my musimy jak najżywiej przyłączyć się do téj opinii nauczycieli pruskich. Zadanie i cel języka łacińskiego w gimnazyach jest inny, jak praktyczne władanie językiem, nie mające obecnie żadnego zastosowania, dla tego najstosowniej będzie zupełnie odstąpić od tego, co postęp czasu niepowrotnie usunął — przyszli zaś filologowie i teologowie jeszcze w uniwersytecie mają dosyć sposobności przyswoić sobie ten język do praktycznych celów.

Równie ważnym, a nawet może najważniejszym czynnikiem w nauce języka łacińskiego jest czytanie autorów. Nastęstwo i szereg autorów czytywanych w gimnazyach pruskich jest ten sam w ogóle, co u nas. Z prozaików Cezar, Liwiusz, Sallusty, Cyceron, Tacyt a oprócz tych nie czytywany w gimnazyach naszych Curtius, z poetów Owidy, Wergili i Horacyusz; — oto są pisarze czytawani. Zdawałoby się przeto, że pod tym względem panuje zupełna zgodność. Tymczasem rzecz ma się zupełnie inaczej. W gimnazyach naszych czytają autorów starożytnych nadzwyczaj powoli. Jedna lub dwie księgi Cezara, kilkaset wierszy Owidego, jedna lub dwie księgi Wergilego, kilkanaście ód Horacego i jedna lub dwie satyry, kilkadziesiąt rozdziałów z Liwiusza, Sallustego, Tacyta i jedna a najwięcej dwie mowy Cycerona, oto wszystko, co uczeń przy opuszczeniu gimnazjum ze sobą w najlepszym razie wynosi, a moglibyśmy przytoczyć nawet przykłady, gdzie przez całe półroczce nie przeczytano więcej niż 200 wierszy poety albo 30 rozdziałów prozaika. W Prusiech młodzieniec opuszczający gimnazjum zna przeważnie wszystkich autorów powyższych, a zna ich częścią z lektury szkolnej, częścią z lektury domowej, tak że może utworzyć sobie dokładny pogląd na cały przebieg historii i zna dobrze starożytność rzymską tak prywatną jak publiczną, gdy tymczasem uczeń naszych szkół znając z owych pisarzów tylko małe urywki nie może mieć dokładnego poglądu na ich kierunek, ich zapatrywanie, ich wartość moralną i estetyczną, a przeto nie pozna wcale życia rzymskiego i nie utkwii w jego umyśle prawdziwa klasyczność. Przyczyny téj różnicy między gimnazjami naszymi a pruskimi są rozmaite, pomiędzy niemi są na pierwszém miejscu, jakśmy powyżej okazali, przepełnienie klas i niedostateczne przygotowanie uczniów w klasach niższych; ale równie ważna przyczyna polega w metodzie. W Prusiech gramatykę łacińską dokładnie traktują w godzinach na gra-



matykę przeznaczonych i uważają jej znajomość za konieczny warunek promocji do klasy wyższej, ale bynajmniej nie uważają autora za trupa, na którym można przedsiębrać eksperymenty gramatyczne. Przysłuchiwałem się pilnie wykładom łaciny w różnych klasach i w różnych zakładach i przekonałem się wszędzie, że przy czytaniu autorów prawie nie można usłyszeć wyjaśnień gramatycznych, chyba gdzie uczeń w tłumaczeniu okazuje wyraźnie niezrozumienie rzeczy albo popełnia usterki przeciw zasadom gramatycznym, tam nauczyciel uważa za stosowne dorzucić to lub owo pytanie z dziedziny gramatyki, co jednak wcale nie przeszkadza powrócić za chwilę do wytkniętego tematu. Dokładne i wierne, o zrozumieniu gramatycznem świadczące tłumaczenie zastępuje wszędzie pytania i wywody gramatyczne; miejsce ich zajmuje wyjaśnienie loicznego następstwa myśli, następnie wyjaśnienie rzeczowe dokładne i wszechstronne. W ten sposób postępując czytają raźnie bez przerwy, a choć jeden lub drugi uczeń pozostanie chwilowo w tyle, to dłuższa wprawa i wczytanie się w autora uzupełnia powstałe luki. Na jednej godzinie w III. przeczytano 40 wierszy Owidego, w inną III. dwa rozdziały z Cezara de bello civili, w sekundzie wyższej 50 wierszy Wergilego. Naszém zdaniem wypadałoby koniecznie tę metodę wprowadzić do szkół naszych a wyrugować ową zasiedziałą metodę gramatyczną, która w uczniach nie może w żaden sposób obudzić poczucia piękności, wzniecić zapału do samej rzeczy, natchnąć ich chęcią do samodzielnej pracy, lecz owszem zabija w nich wszelką samodzielność, odzwyczajają od pojmowania całości, wyradza pewną oschłość i niesmak i jest powodem, że nasza młodzież obecnie wbrew naszej świetnej tradycji z pewną odrazą przystępuje do czytania klasyków, w których nie wolno jej nic innego dopatrzeć, jeno ciągle a ciągle paragrafy gramatyki. Gdyby przynajmniej system ten wyrabiał w uczniach formalną znajomość języka, gdyby dawał pewną gwarancję, że reguły gramatyczne ułatwią mu zrozumienie autora, dałoby się to przynajmniej częściowo usprawiedliwić, ale kto choć raz jeden przysłuchiwał się odpowiedziom dawanym przez uczniów przy popisie dojrzałości, ten nam przyzna niezawodnie, iż pomimo owego kultu gramatycznego uczniowie nasi bardzo mało umieją po łacinie, a kto czytał zadania łacińskie abiturientów, ten niezawodnie zastanawiać się musiał nad tém pytaniem, jak uczniowie tak słabo przygotowani w gramatyce mogli przejść przez całe gimnazjum. Reasumując przeto poprzednie uwagi powtarzamy, że w niższych gimnazyalnych klasach wypada

uczyć gramatyki łacińskiej jak najintensywniej i żadnego ucznia należycie nie przygotowanego nie posuwać do klasy wyższej: w wyższych klasach jedną, a nawet w razie potrzeby dwie godziny poświęcać nauce gramatyki i stylistyki, zato zaś w reszcie godzin traktować wyłącznie autorów ze stanowiska humanitarnego, więc ile możliwości usuwając gramatykę na podrzędne miejsce, a dając przewagę względem artystycznym, estetycznym i etycznym. W czytaniu postępować należy rażno i dążyć do tego, ażeby uczniowie poznali dokładnie każdego autora, którego czytają. Ustępy nie mogące być czytaniem w szkole należy uczniom polecać na lekturę prywatną kursoryczną, a znajdzie się niezawodnie w każdej klasie kilkunastu uczniów, co przeczytają całego autora.

W końcu wspomnimy o zadaniach piśmiennych. Zadania mają w niższym gimnazyum na celu ustalić wiadomości ucznia gramatyczne, w wyższym gimnazyum nadać wprawę stylistyczną i podać sposobność słyszaną teorią wykonać w praktyce, tudzież zaznajomić ucznia z właściwym kolorytem języka łacińskiego — innego celu zadania nie mają. Jeżeli zaś mają spełnić to zadanie, to musi koniecznie zachodzić związek ścisły w niższym gimnazyum między nauką gramatyki a zadaniami, w gimnazyum wyższym między nauką stylistyki a zadaniami; w razie braku tego związku zadania chybają zupełnie celu; dla tego powinno być obowiązkiem nauczyciela być bardzo oględnym w doborze ćwiczeń piśmiennych i zwracać uwagę na to, ażeby wymagania stawiane nie przekraczały wcale granic tego, co uczeń samodzielnie zdziałać może. W gimnazyum niższym powinny być przeważnie zadania szkolne, gdyż kontrola daleko łatwiejsza a nadto przyzwyczajają się uczniowie do pracy ciągłej, systematycznej i zostawia mu się ile możliwości czas pozaszkolny do innych prac; w gimnazyum wyższym ćwiczenia domowe są tém niezbędniejsze, że uczeń na owym stopniu ma się przyzwyczaić do samodzielnego używania słownika i gramatyki; zadania szkolne powinny mieć na sobie więcej cechę repetytywy tego, co w klasie było wyjaśnione i wyłożone. Dla tego nie zgadzamy się ze zdaniem tych, co tak zwane extemporalia radziby ograniczyć do klas niższych, owszem nawet w najwyższych klasach extemporalia są nader korzystne, jeżeli tylko ściśle są zastosowane do wieku ucznia i pozostają w wewnętrznym związku z traktowaną partją stylistyki lub z czytаныmi ustępami autora. Wreszcie zdaniem naszym w klasach zbyt przepelnionych korzystniejszą jest ograniczyć liczbę zadań niż przepisana ich liczbę poprawiać nie-

dokładnie, jak to się częstokroć u nas z prawdziwą niekorzyścią młodzieży praktykuje.

§. 10.

D. Język grecki

Jest to niezawodnie przedmiot, który u nas narażony jest na najostrejsze pociski tak uczniów jak i rodziców, przedmiot, co trzymając się jak najdalej od gwaru codziennego życia a nie wykazując praktycznych korzyści dla swych adeptów walczyć musi o równoprawnienie z innymi przedmiotami, a raczej wieść życie z dnia na dzień w ciągłej obawie, że lada reforma usunie go na zawsze z planu gimnazyalnego. Nie jest tutaj ani czas ani miejsce wykazywać płoćność zarzutów podnoszonych przeciw językowi greckiemu albo rozszerzać się nad powodami przemawiającymi przekonująco za jego koniecznym zatrzymaniem w gimnazyum; uczynili to inni w miejscach stosowniejszych. Tutaj dodajemy jedynie to, że według naszego głębokiego przekonania nauka języka greckiego w szkołach mających dawać ogólne wyższe wykształcenie i przysposabiać do studyów uniwersyteckich jest niezbędnie potrzebną, i że nauka języka łacińskiego pozbawiona téj dźwigni weześnieiej lub późnieiej stać się musi iluzoryczną, że tego języka żaden inny język nowożytny zastąpić nie może i nie potrafi, nareszcie że języka greckiego uczą we wszystkich gimnazjach europejskich, że n. p. w Anglii stanowi on podstawę wykształcenia wyższego, że znajomość jego coraz więcj rozszerza się w północnej Ameryce, że w Niemczech stanowisko jego w gimnazjach jest tak silne i zagwarantowane, iż nikomu nawet przez myśl nie przejdzie, marzyć o jego wyrugowaniu. W obec tych niezbitych faktów, których prawdziwość dowieść jesteśmy gotowi w każdej chwili, wzbudzają politowanie owe peryodyczne w dziennikarstwie podnoszone głosy przeciw nauce języka greckiego i dziwaczne nieraz pomysły i projekta, jakby go najnsadnieiej zastąpić można. Zanadto korzystne mamy wyobrażenie o kierownikach wychowania publicznego, ażebyśmy mogli przypuszczać, że nawet w razie zupełnej reformy naszych gimnazjów nauka tego języka będzie z planu gimnazyalnego całkiem usunięta.

Z drugieej strony przyznać musimy słuszność częściową głosom tych, co twierdzą, że nauka ta w gimnazjach traktowana jest po większej części w ten sposób, iż młodzież z niej żadnego albo bardzo mały pożytek odnosi. Dla tego podajemy najpierw plan nauki tego



języka w Prusiech, a zakończymy uwagami dotyczącymi szkół naszych.

IV. Nauka regularnych form aż włącznie do *verba pura contracta* i *verba muta* w połączeniu z regułami akcentowemi, o ile są potrzebne. Ustne i piśmienne tłumaczenie z greckiego na niemieckie, a w ostatnich miesiącach półroczu także odwrotnie, w zastosowaniu do gramatyki i wypisów. Uczenie się na pamięć słówek i zdań.

III. b. Powtórzenie materiału klasy IV., *verba liquida, contracta* i na  $\mu$ ; przy sposobności niektóre zwyklesze nieregularne czasowniki i przyimki. Tłumaczenie z wypisów i uczenie się na pamięć jak w IV.

III. a. Powtórzenie materiału klas poprzedzających; czasowniki nieregularne; przy sposobności łatwiejsze prawa składni, zwłaszcza z nauki o przypadkach. Tłumaczenie na greckie dla wprawy we formach i akcentach.

Xenoph. Anab. I. którą podług okoliczności można zaczynać w III. b.

Przy sprzyjających okolicznościach w 2. półroczu: Homer Odyss. I., V. 1—100 (zarazem na pamięć, ile tylko można) przytęm najważniejsze właściwości dyalektu homeryckiego.

II. b. Powtórzenie nauki o formach. Składnia rodzajnika i zaimków, konstrukey z wyrazem bezokolicznym i imiesłowem. Tłumaczenie i uczenie się na pamięć jak w poprzednich klasach.

Xenoph. Anab. 2 do 3 ksiąg. Homer. Odyss. 4 do 6 ksiąg, przytęm przegląd dyalektu epicznego.

II. a. Powtarzanie gramatyki. Nauka o przypadkach i rzeczy najważniejsze z nauki o czasach i trybach. Etymologia. Tłumaczenie i uczenie się na pamięć jak poprzednio.

Xenoph. Cyrop. 2 do 3 ksiąg; albo wybrane ustępy Xenoph. Hellen. lub Memorab.; także poszczególne biografie Plutarcha; podobnie Arriana. Można także czytać wybór z Isokratesa i Lysiasa albo Chrestomatyę na wzór Jakobsa Attica. Herod. 1 do 2 ksiąg z przemianę na dyalekt atycki, Homera Odyss. 6 do 8 ksiąg.

I. b. Repetyce gramatyczne. Nauka o partykułach i spójnikach. Ćwiczenia w tłumaczeniu jak poprzednio.

Platon. Apolog. Crito, Euthyphro albo inne łatwiejsze dialogi. Demost. Olintyjskie mowy albo de pace. Homer. Iliada 6 do 8 ksiąg. Dozwolony jest także wybór lirycznych i elegicznych poematów.



I. a. Powtarzanie i głębsze uzasadnienie poszczególnych oddziałów gramatyki. Ćwiczenia pisemne.

Demostenesa mowy (Philipp.) albo Platon (Phadon, Protagoras) jak powyżej; albo Tucydides z wyborem. Hom. Iliady 8 do 12 ksiąg. Sophocl. Antygona. Edyp król. Ajax, Philoktet lub inna tragedia; także Eurypides.

Nauka języka greckiego rozpoczyna się przeto w klasie IV. trwa więc przez siedem lat, a udzielana bywa tygodniowo w 6 godzinach; tylko w niektórych gimnazyach księstwa Poznańskiego, do których uczęszcza przeważnie młodzież polska, rozpoczynają naukę tego języka dopiero w tereyi, a to w tym celu, ażeby uzyskać więcej czasu na naukę języka niemieckiego. Nauka tego języka jest dla wszystkich uczniów obowiązkową: jedynie w miejscach, gdzie niema szkół realnych, mogą uczniowie otrzymywać dyspensę. Jak w języku łacińskim podobnie i tutaj należy podnieść, że nie wszędzie plan ten pozostaje jednakowy; tak n. p. są gimnazya w samym Berlinie, gdzie wcale nie czytają Herodota, a czytają żywoty Plutarcha, gdzie obok Sofoklesa Eurypides, nawet Eschylos znajduje się w rękach uczniów. Podobnież co do gramatyki panuje wielka różnaitość, jakkolwiek widocznym jest postęp, jaki sobie wszędzie zdobywa porównawcza metoda gramatyki Curtiusa. Metoda przestrzegana w języku łacińskim i tutaj znajduje zastosowanie.

W dwóch pierwszych klasach, gdzie się rozpoczyna nauka, chodzi jedynie o dokładną znajomość prawideł gramatycznych i o wpojenie uczniom jak największego zapasu wyrazów greckich — w pierwszym półroczu trzeciego roku odbywa się repetycja materiału lat poprzednich z uzupełnieniem uierregularności poprzednio pominiętych, a dopiero gdy uczeń nabył biegłości zupełnej i łatwo potrafi oryentować się w bogatym zapasie form greckiego języka, wtedy rozpoczyna się lektura klasyków. W onczas gramatyka schodzi z pierwszego planu, składnia grecka wykładana bywa w osobnych godzinach, w których także odbywają się ćwiczenia ustne i piśmienne mające utrwalić wiedzę gramatyczną, ale w téj nauce chodzi tylko o rzeczy ważniejsze, zwykłe; wszystko co stanowi wyjątek lub rzadko się pojawia, pomija się z umysłu lub pozostawia nadarzającej się sposobności, największa zaś część czasu, bo 5 godzin tygodniowo przeznaczona jest na czytanie autorów, przyczém chodzi głównie o poznanie ich ducha, wartości estetycznej, zwyczajów, obyczajów, zapatrywań helenickich i wpojenie młodzieży owéj harmonii między formą i treścią, owéj naiwności i prostoty, które tak wymownie do każdego nieuprzedzonego z dzieł greckich przemawiają. Mając takie

cele na oku, lektura postępuje rażąco, — byliśmy w kilku zakładach świadkami, że podczas jednej godziny przetłómaczono i wyjaśniono po 60—80 wierszy Homera, a kiedyśmy nauczyciela pytali, czy lektura zawsze tak szybko postępuje, oświadczył nam, że później daleko prędzej czytać będzie, albowiem abiturycenci muszą znać z własnej lektury całą Iliadę Homera. W gimnazjum berlińskim „am grauen Kloster“ przeczytano w jednej godzinie trzy rozdziały platońskiego Protagorasa, a dyrektor Bonitz, udzielający w wyższej primie naukę, zamierzał według swych własnych słów przeczytać w jednym semestrze Platona Protagorasa i to w 6 tygodniach, następnie przejść do Elektry Sofoklesa, a po jej przeczytaniu kursorycznie przejść z uczniami kilka ksiąg Iliady. Tak obfita i wszechstronna lektura sprawia, że uczeń opuszczający gimnazjum zna dokładnie wszystkie arcydzieła greckie, uznaje ich wysoką wartość i w dalszém życiu z przyjemnością ich pamięć zachowuje.

Jakżeż przeciwnie u nas się dzieje! Z Xenofonta pozna uczeń zaledwo cząstkę maleńką, z Homera Iliady jedną lub dwie pieśni, z Odysei również tyle, z Herodota kilkadziesiąt rozdziałów, z Demostenesa w najlepszym razie dwie króciuchne mowy, z Platona co najwięcej Apologią i Krytona, z Sofoklesa zazwyczaj 500—600 wierszy, czyli innemi słowy, po sześcioletniej żmudnej pracy nie poznaje prawie żadnej całości, tylko małe urywki, bez związku organicznego, zdolne raczej go zniechęcić, niż zapalić żądzą poznania i innych dzieł mistrzów greckich. A przy wyjaśnianiu czyż starają się uwagę ucznia skierować na to, co jest najpiękniejszém, najwznioślejszém, co umysł młodociany może unieść, zapalić, zachwycić? Rzadko bardzo rzadko usłyszeć można przy lekturze Demostenesa, Platona a nawet Sofoklesa wyjaśnienia odnoszące się do ustępów czytanych; zwykle tylko wyjaśnienia gramatyczne, podawane w suchej, niestrawnej formie a częstokroć nie mające żadnego związku z ustępem czytany i nie przyczyniające się wcale do zrozumienia miejsca czytanego, ale owszem rozpraszające uwagę ucznia na tysiączne rzeczy poboczne a odwodzące go od myśli przewodniej. Albo czyż może tragedia Sofoklesa, wyrzucić ów potężny wpływ na młodociany umysł, jeżeli mu się jej udziela w mikroskopicznych cząsteczkach, a z końcem półroczu nie doprowadza do końca i rozwiązania, jeżeli nawet w poecie zwykle rzeczy gramatyczne są na porządku dziennym?

W takim razie lepiej zdaniem naszym zupełnie porzucić Sofoklesa, niż profanować go podobnym wykładem. Zachodzi teraz pytanie, jakby zaradzić temu stanowi rzeczy? Odpowiedź całkiem prosta: zmienieniem metody. Nauczyciele nasi zanadto powodują

się podług nieuprawnionych i niezasadnionych zapatrywań publiczności, która częstokroć o sprawie wychowania ma jak najbłędniejsze teorie i zdania. Słyszając przeto ciągle skargi na język grecki starają się je w ten sposób uchylić, że wymagania stawiane uczniom coraz bardziej się zmniejsza, ścieśnia i sprowadza do minimum, ba nawet do zera. Uczniowie niedokładnie przygotowani w klasach niższych nie mogą w wyższych podolać, choćby jak najuniarkowańszym wymaganiom; zamiast więc postępować naprzód, następuje w tych klasach ciągle pasowanie się z materiałem lat przeszłych, prawdziwa praca Sysyfowa, której ten rezultat, że lepsi uczniowie wcale nie postępują, a słabsi nie mogą wypełnić luk dawniejszych. Takie postępowanie nazwać należy raczej słabością, niż pobłażliwością. Sprawę wychowania i szkoły należy traktować na seryo i unikać nawet cienia tego zarzutu, jakoby były przedmioty mogące być lekceważonymi. Skoro uczeń pozna, że uczyć się musi, i że tylko ciągłą usilnością i pilnością dobije się promocyi, dołoży wszelkich starań, ażeby stanąć na wysokości przedmiotu. Ścisła więc, ale przeto nie mniej sprawiedliwa klasyfikacya jest pierwszym warunkiem. W klasach zaś wyższych dążyć należy do tego, ażeby gramatyka nie zacieśniała innych części nauki, a powtórę ażeby uczeń ciągłą uwagą w klasie większą połowę trudności miał przezwyciężonych, zostawiając sobie do domu rzeczy więcej pamięciowe. Wprawienie ucznia do przygotowania się w szkole i usuwanie większych trudności podczas wykładów pociągnie za sobą i tę korzyść, że uczyni mu zbędnym używanie mocno zagnieżdżonych tłumaczeń, w których skoro raz zasmakuje, traci na zawsze wszelki pochop do samodzielnej pracy. Do tego dodać musimy, że w klasach najniższych ważny warunek postępu stanowi powolna, metodyczna nauka a unikanie wszelkiego pośpiechu. Zwłaszcza nauka o akcentach jakkolwiek wydaje się na pozór łatwą, wymaga dużo wprawy i ćwiczenia, dla tego powinien nauczyciel starać się ją uzmysłowić ile możności, pisząc lub każąc pisać wszystko na tablicy, a choć takie pisanie powstrzyma chwilowo rażny postęp, wynagrodzi się później sownie, gdyż nada uczniowi we formach greckich takiej wprawy, iż przez całe gimnazjum nie będzie potrzebował odświeżać sobie nauki elementarnej. Również ważnym jest uczenie się słówek na pamięć w trzech niższych klasach, to bowiem zaopatrzy ucznia w taki zapas słów, wyrażeń i zwrotów, iż w klasach wyższych nie będzie potrzebował co chwila używać słownika i gramatyki. Nareszcie należałoby większy przycisk położyć na zadaniach greckich, które stały się obecnie cczą formą, nie wywierającą żadnego wpływu ani na naukę ustną, ani na pro-



mocya. Również wydaje nam się, że jedno zadanie na miesiąc w klasach wyższych nie potrafi dawać dostatecznej rekojmi, że uczeń zapas form gramatycznych zachowuje dokładnie i wzbogaca wiedzę gramatyczną syntaktycznymi regulami. W końcu sądzimy, że korzystniej byłoby ograniczyć liczbę autorów czytywanych a dążyć usilnie do tego, ażeby autorów czytywanych uczeń poznał dokładniej. Mamy tu mianowicie na myśli Herodota, który dałby się łatwo zastąpić Homerem. Poznawanie form nowo-jońskiego dyalektu wymaga dłuższego czasu i zachodu; lektura Herodota ma trwać tylko jedno półrocze, które jest za małe, ażeby uczeń poznał dokładniej tego pisarza; — lepićby przeto było usunąć go zupełnie, a semestr ten obrócić na czytanie Iliady Homera. Gdyby w ten sposób postąpiono, możnaby Xenofonta czytać przez cały rok w klasie V., w klasie VI. przez cały rok Iliadę, w VII. Odyseję i Demostenesa, w VIII. Sofoklesa i Platona. Jesteśmy przekonani, że usunięcie Herodota, który i tak w uczniach nie może wzbudzić wielkiego zajęcia, uprościłoby znacznie naukę. Analogią do tego mamy w gimnazyach pruskich, gdzie także zwykle pomijają tego autora, jakkolwiek wchodzi w zakres pisarzy przepisanych.

Na zakończenie rzeczy o językach klasycznych, podajemy tak zwany Kanon Autorów czytywanych w Prusiech po gimnazyach.

Z rzymskich prozaików: Cornelius Nepos, Jul. Caesar, Sallustius, Livius, Tacitus, Cicero (podług różnych gatunków stylu), z poetów: Ovidius, Vergilius, Horatius.

Z greckich prozaików: Xenophon, Herodot, Thucydides, Platon, Demosthenes; z poetów: Homer i Sophocles.

Obok tych stosownie do życzenia nauczycieli, lub z innych powodów czytywani bywają: Justinus, Curtius, Quintilianus (l. X.), Plinius (ep.) Seneca, Phaedrus; elegicy: Plautus, Terentius, Lucanus. Podobnie Plutarchus, Lysias, Isocrates, Lucianus, Aeschylus, Eurypides, greccy lirycy i elegicy.

Następstwo i czytanie autorów jest wielce zależne od wprzód podanych okoliczności.

Co się tyczy ilości lektury nie istnieją osobne rozporządzenia, tylko ogólna zasada, że zadanie wyższych klas gimnazjalnych zupełnie zapoznaje i zapomina ten nauczyciel, który czytając klasycznych autorów, główną uwagę zwraca na gramatykę, a pomija żywe wprowadzenie ucznia w ducha starożytnych pisarzy.

W gimnazjum Joachiński w Berlinie przeczytano w jednym roku: Corn. Nepos większa część żywotów, Jul. Caesar bell. Gall. całe; Livius 3 księgi; Tacitus Ann. 2 księgi, Germania i



Agricola ; z Cicerona 3 większe i 4 mniejsze mowy ; Laelius, Cato major, Tuscul. (I. i IV.). Officia (miejsca wybr.) i jedno pismo retoryczne. Z Owidego około 1000 wierszy, Wergilego 6 ksiąg, Horacego Ody, niektóre Epody, Listy i Satyry. wybór z Elegików.

Z Xenophonta: Anabasis cała albo przynajmniej 5 ksiąg ; wybór z Memorabl. i Hellen., Herodot 80 do 100 rozdziałów ; Tucydidesa księga ; Lysiasza 6 mów ; Demostenesa 3 mowy ; Platona Apologia, Kryton, Phaedon (część opowiadająca), Protagoras. — Homera Iliada i Odyseja cała ; Sofoklesa dwie tragedye.

## §. 11.

### E. Język francuski.

Nauka tego języka rozpoczyna się w klasie V. trzema godzinami tygodniowo, w dalszych klasach odbywa się przez dwie godziny ; tylko w gimnazyach nadreńskich, gdzie znajomość języka francuskiego jest niezbędną, zaczyna się ta nauka już w VI., przeciwnie w gimnazyach Ks. Poznańskiego, w których młodzież polska więcej musi poświęcać czasu na naukę języka niemieckiego, zaczyna się dopiero w IV. Rezultaty osiągnięte w tej nauce nie są wcale znakomite ; uczniowie klas najwyższych, jeżeli skądinąd nie nabędą wprawy, nie władają płynnie tym językiem, dochodząc jedynie do zrozumienia łatwiejszych pisarzy francuskich i do gramatycznie poprawnego władania językiem w piśmie. Innego też celu nie wytknięto tej nauce, w której nie upatrują ani ważnego czynnika dydaktycznego lub pedagogicznego, ani nie widzą w niej języka mającego co do bogactwa form pretensyą do przewodniczenia innym językom, lecz jest to po prostu koncesya uczyniona wymaganiom codziennego życia i kierunkowi ogółu, koncesya temu słuszniejsza, że do niedawna jeszcze język i zwyczaj francuski w Prusiech był nadzwyczaj rozpowszechniony. To też i w samej nauce przeważają więcej względy praktyczne. Ćwiczenia ustne i piśmienne uwzględniają przedewszystkiem język potoczny codziennego życia a i wypisy są także w tym kierunku ułożone. Jedynie mimowolnie nasuwające się porównywanie z łaciną reprezentuje więcej ów kierunek umiętny, porównawczy, który tak góruje w nauce języków klasycznych. Podajemy plan nauki tego języka, jakkolwiek dotychczas takowy w szkołach naszych nie jest obowiązującym.

V. Reguły o wymawianiu, ćwiczenia w czytaniu. Regularne formy, deklinacye, czasowniki posilkowe i regularne konjugacye. Ustne i piśmienne tłómaczenie ustępów jednośnych, najpierw z francuskiego na niemieckie; po jednóm półroczu i na odwrót. Uczenie się na pamięć wokabul, ćwiczenia ortograficzne.

IV. Powtórzenie materyału klasy V. i rozszerzenie tegoż przez zaimki, liczebniki, stopniowanie, rodzajnik podziałowy, tworzenie liczby mnogiej, zdania pytalne, przeczące i przecząco-pytalne; ustne i piśmienne ćwiczenia. Przy sposobności niektóre zwyklesze nieregularne czasowniki i łatwiejsze syntaktyczne reguły. Oprócz słówek uczą się uczniowie na pamięć także zdań, wierszy, bajek. Odbywają się ćwiczenia w mówieniu i rozumieniu po francusku. Ćwiczenia ortograficzne.

III. b. Powtórzenie materyału klasy IV. dalej *verbes pronom.* i *imperson.* i nieregularne formy; nauka o rodzajniku i przypadkach; najważniejsze prawidła o szyku, wszystko z odpowiednemi ćwiczeniami. *Frazeologia*, uczenie się na pamięć jak w IV.

III. a. Powtórzenie poprzedniego materyału gramatycznego, a do tego nauka o czasach i trybach. Wprawianie w język za pomocą ćwiczeń i *extemporaliów*; lektura, *chrestomatya* albo pisma historyczne jak Charles XII, *Voltaire* i t. d.

II. b. Powtórzenie nauki o formach, rozszerzenie i dalsze wprawianie w najważniejsze reguły składni za pomocą ćwiczeń i *extemporaliów*. *Etymologia*, *galicyzmy*, *synonimy*, *konwersacya*.

*Chrestomatya* lub łatwiejsze pisma historyczne jak w III. a; krótkie uwagi z historii literatury przy czytaniu; podobnież w następnych klasach, uczenie się na pamięć i t. d. jak w klasie III.

II. a. Gramatyczne i inne ustne i piśmienne ćwiczenia jak w klasie II. b.

Lektura poetyczna i prozaiczna z *chrestomatyi* i pism jak *Montesquieu*'go *Considerations*; *Michaud* : *Histoire de la troisième croisade*; *Ségur* : *Histoire de Napoléon*; *Thiers* : *Bonaparte en Egypte*; *Guisot* : *Histoire de Charles I.*

I. Gramatyczne *repetyce* z ćwiczeniami i *extemporaliami*, także próby w małych wolnych zadaniach, *konwersacya*, podawanie treści i opowiadanie ustępów przeczytanych w języku francuskim.

Lektura poetyczna i prozaiczna z *chrestomatyi*, albo wybrani francuscy klasycy; także stosowne dramaty *Racine'a*, *Corneille'a*, *Molière'a*.

Nie wchodząc w rozbiór podanego planu zastanowimy się nad tém już nieraz poruszaném u nas pytaniem, czyby i w Austrii

u 104

a względnie i w Galicyi nie wypadało zaprowadzić naukę języka francuskiego jako przedmiotu obowiązkowego we wszystkich szkołach średnich. Ankieta gimnazyalna, która na początku października r. p. obradowała we Wiedniu nad reformą szkół średnich, oświadczyła się przeciw zaprowadzeniu tego przedmiotu w gimnazyach. Do zdania tego i my przychylić się musimy. Nie przytaczając powodów, które obszernie w owym zebraniu wyłuszczone, zwracamy uwagę Wysokiego Wydziału tylko na tę okoliczność, że młodzież nasza w Galicyi uczyć się musi języka niemieckiego jako języka obcego, gdy tymczasem młodzież niemiecka już go posiada, przeto młodzież nasza już o ten przedmiot ma więcej do uczenia się w gimnazyum. Nie trzeba następnie zapominać i o tem, że wkrótce nadejść może ta chwila, kiedy młodzież polska w Galicyi wschodniej uczyć się będzie drugiego języka krajowego ruskiego, podobnie jak już teraz młodzież ruska uczy się polskiego. Żądać więc w tych warunkach od wszystkiej młodzieży bez wyjątku, aby się uczyła języka francuskiego, byłoby niepedagogicznie, bo większa część młodzieży żądaniom tym wszechstronnie nie mogłaby zadosyć uczynić. Wprowadzać zaś nowy przedmiot naukowy, a nie wymagać w jego nauce tej samej ścisłości i gruntowności, co w innych, znaczyłoby powagę szkół na szwank wystawiać. Zresztą znajomość dokładna języka niemieckiego otwiera naszej młodzieży przystęp do wszystkich nauk i umiejętności uprawianych na zachodzie: jeżeli już poprzednie wielu uznawało przewagę języka niemieckiego nad francuskim, to obecnie po świetnych wypadkach ostatniej wojny można prawie z pewnością oczekiwać, że język niemiecki niebawem zajmie takie stanowisko, jakie dotychczas dzierżył francuski. Aby jednak nie odbierać zdolniejszej i chętniejszej młodzieży możności nauczenia się tego języka w czasie szkolnym, wypadałoby w każdym gimnazyum uczyć tego języka jako nadobowiązkowego, z pewnemi atoli modyfikacyami. Nauczyciel języka francuskiego pobierać ma płacę od rządu, nie od uczniów, nauka ma być bezpłatna, za to nauczyciel tego języka ma corocznie przedkładać w zgromadzeniu nauczycielskiem plan nauki i jej metodę, które przesłane do Rady szkolnej muszą otrzymać jej aprobatę; nauka dzieli się na 4 stopnie, a najmnień na trzy, tak że każdy uczeń w miarę swych zdolności i przygotowania dalej kształcić się może; uczeń na początku roku za wolą rodziców zapisany na ten przedmiot, nie ma prawa w ciągu roku dowolnie go opuszczać, klasa z pilności i postęp z tego przedmiotu wpływa na ogólny wynik klasyfikacyi; cała zaś nauka pod względem dy-

daktycznym i pedagogicznym podlega tym samym przepisom, co i inne przedmioty, czyli innemi słowy, dyrektor obowiązany jest przy hospitacyi przekonywać się o postępach uczniów, a inspektor zwiędzając cały zakład ma także obowiązek rozpoznać bliżej stan téj nauki i w razie potrzeby udzielić nauczycielowi odpowiednich wskazówek i rad. Zasady te dokładnie przeprowadzone umożliwiłyby młodzieży zdolniejszej gruntowne nabycie tego języka: młodzież zaś mniejszych zdolności nie obarczyłaby bezużyteczną i nieprzydatną pracą, z której i tak niewielki odniosłaby pożytek.

## §. 12.

### G. Logika i psychologia.

Nauka logiki i psychologii nie bywa traktowana w gimnazjach pruskich jako osobny przedmiot, lecz jest połączona z nauką języka niemieckiego w najwyższych klasach, t. j. we wyższej i niższej primie, z którego to powodu językowi temu przeznaczono tygodniowo o jedną godzinę więcej. Już to samo połączenie prope-deutyki filozofii z językiem niemieckim wskazuje najlepiej stanowisko, jakie plan pruski téj dyscyplinie naznacza. Prawdziwie umiejętna, ścisła filozofia przechodzi zakres wychowania gimnazyalnego i zakres wiedzy i przygotowania umysłowego uczniów gimnazyalnych, dla tego logika i psychologia nie mają zajmować stanowiska oddzielnego, lecz mają być traktowane dodatkowo przy danéj sposobności praktycznie, a mają stanowić dyscypliny pomocnicze do zrozumienia rozpraw filozoficznych czytanych w tych klasach. Dla tego téż nauka logiki zajmuje się jedynie zwykłemi formami myślenia i kategoriami wiedzy ludzkiej; w psychologii poznaje uczeń główne zasady rozwoju ducha ludzkiego w jego normalnym stanie tudzież zboczenia jego, ale jedna i druga wiedza nie stanowi żadnego oddzielnego systemu.

Ze stanowiska naszego bylibyśmy przeciwni połączeniu téj nauki z nauką języka polskiego, bo wyznać musimy, że nie mamy dostatecznej pewności, czy wtedy nauka ta byłaby traktowana odpowiednio i w należytych rozmiarach; ale z drugiej strony zdaje nam się, że dwie godziny tygodniowo na logikę jest za wiele i że w jedné godzinie możnaby wyłuszczyć dokładnie to wszystko, co uczniowi wiedzieć potrzeba, byleby nauka była instrukcyjną i nie przechodziła pojęcia uczniów; — dla psychologii pozostawilibyśmy jak dotychczas dwie godziny w klasie najwyższej.



Przedewszystkiém należałoby jednak pomyśleć o książkach podręcznych, których dotychczas nie mamy, jakeśmy na innem wspomnieli miejscu, a niedostatek ów jest tém dotkliwszy, że nie jest u nas jeszcze ustalona terminologia filozoficzna i że psychologia od lat niewiele uległa tak wielkim zmianom, iż nie wiemy, czy wszyscy nauczyciele tego przedmiotu stoją na wysokości nauki i czy pod niejednym względem w tój nauce nie wkradły się pewne niewłaściwości, przed którymi należałoby ustrzec młode pokolenie, zwłaszcza, że walka pomiędzy nieprzyjawnymi dotychczas obozami nie jest zupełnie rozstrzygnięta. Zanim przeto zwycięstwo na tę lub owę przechyli się stronę, należałoby uczniom tylko podawać niezbite pewniki, chroniąc się wszystkiego, co mogłoby w nich obalić dotychczasowe zasady nie podając natomiast żadnych silniejszych podwalin, bez których umysł młodociany obejść się nie może i nie powinien.

### §. 13.

## H. Historji i geografia.

### 1. Program nauki historji i geografji w szkołach pruskich.

a) *Sexta* (nasza I. klasa gimn.) 2 godziny tygodniowo. Ogólne pojęcia z geografji fizycznej i matematycznej; — hydro- i orograficzny pogląd na powierzchnię ziemi. Przy sposobności opowiada nauczyciel niektóre ważniejsze ustępy z dziejów bajecznych i z historji powszechnej, i zwraca uwagę uczniów na ważniejsze zjawiska przyrody i na niektóre objawy w życiu ludów. Oryentowanie się na globie i na mapie.

Miejsce systematycznej nauki historji zajmuje w VI. i V. historia biblijna, wykładana w nauce religji. Oprócz tego służą stosowne ustępy w czytance niemieckiej i niemieckie ćwiczenia piśmienne do obznajomienia uczniów z mitycznemi dziejami Grecji i Rzymu i najważniejszymi faktami i najwybitniejszymi osobistościami z dziejów ojczyźnych.

b) *Quinta* (nasza II. klasa gimn.) 2 godziny tygodniowo. Powtórzenie tematu klasy pierwszej. Pojedyncze części świata. Specjalny pogląd na Europę i główne kraje europejskie z wyjątkiem Niemiec. Przytacza się najważniejsze góry, rzeki i miasta. Ćwiczenia kartograficzne. Uzupełnienia historyczne i dodatki innego rodzaju tak samo jak w VI.

c) Quarta (nasza III. klasa gimn.) tygodniowo godzin 3. Z geografii powtórzenie topograficznego i politycznego podziału Europy z szczególném uwzględnieniem Niemiec i Prus. Rysowanie map.

Z historii: Najważniejsze zdarzenia i życiorysy najwybitniejszych osobistości z dziejów greckich aż do śmierci Aleksandra Wielkiego.

Z historią greką łączy się opowiadanie najważniejszych zdarzeń z historii ludów barbarzyńskich, o ile one z historią greką w związku zostają; historia rzymska aż do Tytusa, krótki pogląd na dalsze dzieje Rzymu aż do wędrówek ludów. Już w tej klasie, jakoteż i we wszystkich następujących, muszą uczniowie przyswajać sobie wszystkie ważniejsze daty chronologiczne.

d) Tertia B. (nasza IV. klasa gimn.) tygodniowo 3. godz. Z geografii: krótkie powtórzenie tematu klasy poprzedzającej, dalsze rozszerzenie opisu Niemiec i Prus. Krótszy pogląd na resztę krajów europejskich i na te kraje pozaeuropejskie, które z Europą w bliższych stosunkach zostają.

Historia niemiecka od wędrówek aż do pokoju westfalskiego. Ustępy z dziejów innych narodów europejskich, o ile one z historią niemiecką w związku zostają, podawane w odpowiednich partjach historii niemieckiej. Pierwsze zawiązki brandenbursko-pruskiej historii w tym okresie.

e) Tertia A. (nasza V. klasa gimn.) tygodniowo 3. godziny. Z geografii powtórzenie i rozszerzenie tematu III. b., powtórzenie wszystkich partji, wziętych w klasach niższych.

Historia brandenbursko-pruskiego państwa od 1648—1815 r., krótki pogląd na dzieje tego państwa aż do najnowszych czasów. Obok historii pruskiej uzupełnienia z współczesnej historii niemieckiej.

f) Secunda B. (nasza VI. klasa) tygodniowo godzin 3. Historia starożytna z wyjątkiem rzymskiej. (Ustawy, pomniki umiejętności i sztuk). Starożytna geografia dotyczących krajów.

Powtarzania z zakresu tematów klas poprzednich. Tablice historyczne.

Co 2 lub 3 tygodnie obraca się jedną godzinę szkolną na repetycje geograficzne, i rozszerza się przy tej sposobności wiadomości geograficzne, uzyskane w klasach poprzednich.

g) Secunda A. (nasza VII. klasa) tygodniowo 3 godziny. Rzymska historia aż do r. 476. po Chr. (Ustawy, pomniki umiejętności i sztuk). Pogląd geograficzny na państwo rzymskie.

Repetycje geograficzne jak w II. b.

k) Prima (8 i 9 klasa) tygodniowo godzin 3. Średniowieczna i nowożytna historia, w pierwszym roku od wędrówek aż do czasów Karola V. (z szczególnym uwzględnieniem historii cywilizacji); w następującym roku aż do r. 1815; krótki pogląd na czasy późniejsze.

Geograficzne i historyczne repetycje jak w II. z szczególnym uwzględnieniem Grecyi i Rzymu i ze stosownym zużytkowaniem znajomości źródeł, dotychczas nabytej.

2. Z porównania planu naukowego gimnazyów pruskich z planem naukowym gimnazyów naszych ze względu na naukę historii i geografii nastroczają nam się następujące uwagi:

a) Program nauki wszystkich klas przedstawia w Prusiech jedną całość; nauka tych przedmiotów w klasach wyższych opiera się w zupełności o wiadomości nabyte w klasach niższych.

Przypuszcza się, że uczeń nie zapomniał tego, czego się uczył w gimnazjum niższem i wymaga się znajomości tych partyi. Częste repetycje ustaliły te wiadomości już przedtem, w klasach wyższych może nauczyciel zażądać ponownego powtórzenia, jeżeli tego zajdzie potrzeba, może pokierować tą repetycją, a następnie na tej podstawie budować dalej, i rozszerzyć wiadomości uczniów dodaniem takich ustępów, które w niższych klasach nie mogły być wyczerpująco traktowane, a w klasach wyższych są niezbędne i łatwiej zrozumiane być mogą.

Tak n. p. powtarza z uczniami życiorysy, wzięte w klasach niższych i poglądy krótkie na ważniejsze zdarzenia, — rozszerza je teraz i łączy jedne z drugimi, przytacza motywy psychiczne działających osób, i motywy polityczne zdarzeń, charakteryzuje tém samém osoby i zdarzenia odpowiednio do wykształcenia uczniów, rozwija poglądy na ustawy i na pomniki umiejętności i sztuk pięknych i tworzy jednolity pogląd pragmatyczny na dzieje powszechne.

W geografii podaje w klasach niższych tylko wiadomości oro-, hydro-, topo-, i etnograficzne. W klasach wyższych rozszerza te wiadomości. Może porównać daty luźnie podane i dodać poglądy na stan ekonomiczny i polityczny ustrój poszczególnych państw.

U nas już program nauk powoduje do innego traktowania nauki historii. Nauka ta tworzy tak w klasach niższych, jakoteż i w klasach wyższych osobną całość.

Tłumacząc program ściśle, wykładają w naszych gimnazyach niższych całą historią powszechną zupełnie pragmatycznie, tylko

nico zwięźle i z opuszczeniem partyi trudniejszych, wchodzących w zakres życia publicznego, a w klasach wyższych wykładają znowu całą historią na nowo z przydaniem ustępów, poprzednio pominiętych.

Wykład w klasach wyższych odbywa się zazwyczaj tak, jak gdyby nauka tego przedmiotu nie istniała wcale w klasach niższych; — nauczyciel odwołuje się ledwie czasami do wiadomości ustępów bajecznych.

Nie ulega wątpliwości, że taka nauka wywołuje ogromną stratę czasu: jest ona wynikiem tego braku jedności w planie naukowym całego gimnazjum i braku związku między gimnazjum wyższem a niższem, na którą przy wielu sposobnościach w naszym sprawozdaniu zwracać musimy uwagę.

b) Bardziej nieodpowiednim jeszcze jest program nauki geografii w gimnazyach naszych.

Przepisaną jest tylko nauka geografii powszechniej w pierwszej, a nauka statystyki austriackiej w czwartej klasie niższego gimnazjum. W klasach wyższych nie ma właściwie nauki geografii najnowszej, ale tylko krótkie poglądy z geografii historycznej, poglądy na ugrupowanie państw w pewnych okresach dziejowych, poprzedzające historią dotyczących okresów.

W klasie ósmiej dopiero dają ponownie pogląd statystyczny na Austrią.

Dopiero od niedawna wprowadzono do klas niższych niektórych gimnazyów, jak n. p. gimnazjum Franciszka Józefa we Lwowie, naukę geografii.

Należałoby jednak naukę przedmiotu tego zupełnie równo uprawnić ze wszystkimi innymi przedmiotami i wprowadzić ją do wszystkich klas każdego gimnazjum.

Należałoby oraz naukę tę tak urządzić, aby nauka historii na tém nie ucierpiała. Być może że uda nam się poniżej podać środki, które nawet bez powiększenia liczby godzin wykładowych wymaganiom tym potrafią zadosyć uczynić.

c) Z pruskiego programu nauk widzimy, że wielką wagę tam kładą na znajomość historii ojczystej.

Około niej prawie grupuje się cała nauka historii powszechniej. W całych Prusiech podziwiać można w oświeconych warstwach społeczeństwa gruntowną znajomość najspecyjalniejszych dat z historii pruskiej i wielkie zamięślenie do niej, które rodzi wszędzie poczucie siły i dążności patryotyczne.



Jakoż bez wszelkiego uprzedzenia do Prusaków słuszenie powiedzieć można, że historia pruska mniej obfituje w czyny bohaterские i pełne poświęcenia, które zdołają zachwycić młodociany umysł, a bardziej przedstawia nam obrazy zimnej rachuby i frymarki o kraje.

A przecież działa gruntowna jej nauka magnetycznie na naród cały.

Historia innych narodów zawiera o wiele świetniejsze epizody, a historia polska bez wątpienia bardziej obfituje w piękne i wspałałe czyny.

To też gruntowna znajomość historii ojczystej jest koniecznym warunkiem odpowiedniego wykształcenia. Nie można zaprzeczyć, że obecnie nauce przedmiotu tego nie stoi na zawadzie. Trzeba oraz przyznać, że władze szkolne uznają jej potrzebę i starają się o to, aby uczniowie dostatecznie z nią się obznajomili.

Ale wykłady nadobowiązkowe z tego przedmiotu nigdy nie będą miały tego skutku, co systematyczna szkolna nauka. Zresztą koniecznym jest harmoniczny związek historii polskiej z historią powszechną, a tem samem ścisłe połączenie obydwóch przedmiotów. Należałoby więc nie tylko w godzinach historii powszechnej podać odpowiedni pogląd na historię polską, ale oraz stosownie umieścić ją w programie nauki.

d) W nauce historii powszechnej kładziemy w szkołach naszych mimowolnie szczególny nacisk na historię niemiecką. Powodem ku temu jest przedewszystkiem ta okoliczność, że uczymy podług dosłownych tłumaczeń książek, sprowadzonych niegdyś z Niemiec, co znowu jest wynikiem dawniejszych naszych stosunków szkolnych.

Nie da się zaprzeczyć, że historia niemiecka jest bardzo ważną, i ma charakter bardziej europejski, aniżeli historia niejednego innego narodu. Ale nie mniej ważną jest dla nas historia Francji i Anglii, a przedewszystkiem historia narodów słowiańskich z powodu bezpośredniego związku z naszą historią ojczystą.

Historia niemiecka nie powinna być pobieżnie traktowana, ale nie powinna ona mieć zupełnej przewagi nad dziejami innych narodów, jak to obecnie ma miejsce.

Kto więc, jak wielki wpływ na dobór partyi ma zawsze i musi mieć podręcznik naukowy, ten przyzna, że usunięcie powyższego niedostatku dopiero wtedy będzie możebne, jeżeli nie tylko program nauki historii nakreśli dokładnie zakres nauki poszczególnych

partyi, ale oraz w rękach uczniów znachodzić się będą książki szkolne, zastosowane do naszych potrzeb.

e) Na szczególną uwagę zasługują częste repetycyje partyi poprzednio wyłożonych, które przepisuje program pruski.

Repetycyje takie przedewszystkiem w historyi i geografii są konieczne, gdyż łatwo zapomina się daty i łatwo zamglić się może w pamięci pragmatyczny związek zdarzeń. Wiadomości historyczne tylko przez częste powtarzanie ustalić się dadzą.

Dla tego też kładą Prusacy na repetycyje w nauce historyi i geografii większy nacisk, aniżeli w nauce innych przedmiotów.

Nasz program nie wyklucza repetycyi, ale program pruski bezwzględnie ich wymaga. Na tém właśnie polega kardynalna różnica.

Władze szkolne powinny na to zwrócić uwagę. Repetycyje takie zapewne zrazu nie będą wcale popularne. Uczniowie nasi zaledwie uważająto jako swój obowiązek, zdawać sprawę z partyi przedmiotu wyłożonych właśnie w ciągu półroczu, — o ile mniej podobać im się mogą powtórzenia z partyi wyłożonych przed rokiem lub kilkoma latami. Ale powtórzenia takie będą dla nich samych najkorzystniejsze; ułatwią im examina dojrzałości i wyposażą ich wiadomościami historycznemi na całe życie.

f) Metoda zasadnicza, na której polega pruski program nauki historyi i geografii jest w wyższych klasach analityczna, w niższych nieco zmodyfikowana metoda syntetyczna. Nie ulega wątpliwości, że metoda analityczna bez wszelkich trudności w wyższych klasach zastosowaną być może; wynika z niej gruntowniejsza wiadomość przedmiotu, a tém samém zasługuje ona na pierwszeństwo.

Dla klas niższych odpowiedniejszą jest jednak metoda syntetyczna w nauce wszystkich przedmiotów, a szczególnie w nauce historyi i geografii. Łatwiej prowadzić uczniów od objawów bliższych i przystępniejszych i mających więcej podobieństwa z objawami, które go otaczają, do objawów odleglejszych, aniżeli rozwijać najpiérw obrazy zupełnie mu obce, a dopiero potem do swojskich powracać.

Stosowniej będzie rozpocząć geografią opisem ziem polskich, a później grupować obok tego opisy innych krajów. Łatwiej zapamięta uczeń nazwy Bugu, Lomnicy i Gdańska, aniżeli Jantskiangu, Czimborasa i Umerapury. Łatwiej oswoi on się zrazu z poglądem na życie Litwinów i Zmudzinów, aniżeli na życie i obyczaje Indów i Chińczyków. Im bardziej się rozwinię, im więcej pamięć jego się wzmocni, tém dalej prowadzić go można.

i tćm przedćj wymagać od niego zapamićtania nazw zupełnie mu obcych.

Nie mnićj teć przystępniejsze będą zrazu dla niego dzieje Bolesławów, anićż dzieje Astyagesów, Scypionów i Kronwclów.

Na tych zasadach własnć oprzćć zamierzamy zarys programu nauki historyi i geografii, który umieścimy ponićż pod l. 4.

3. Uczęszczanie na wykłady historyi i geografii utwierdziło nas w tćm przekonaniu, że pod wzglćdem metody nauczania tych przedmiotów szkoły pruskie o wiele wyższe zajmują stanowisko, anićż szkoły nasze.

Możemy najpićrw sumiennć stwierdzić, że rezultaty nauki były w przecićciu o wiele lepsze.

Obok innych powodów, które w ogóle szkołom pruskim nadają pierwszeństwo, które przytoczyliśmy w pierwszćj częćci sprawozdania, rozstrzyga tu najbardzićj ta okoliczność, że profesorowie pruscy bardzićj nauczają, a mnićj popisują się pięknymi wykładami.

Profesorowie tacy, którzy w literaturze historycznćj znakomite zajmują stanowisko i rozprawami krytycznymi zapelniają czasopisma pićrwszorćdne, uczą bez wszelkićj pretensyi do obudzenia podziwu uczniów, wykładają tak żwiczćle i trzymają się nieraz tak ściśle podrćczników szkolnych, lub tablic chronologicznych, znachodzących się w rćkach uczniów, że na pierwszy rzut oka zdawałoby się, że oprócz tych dzielek, których używają, nic wiććj nie umieją.

Zauważać można, że profesorowie ci niektóre ustępy każą nieraz kilkakrotnie odczytywać z książki szkolnćj, i następnć przechodzą je z uczniami na mapie.

Pouczającćm bardzo jest przysłuchiwanie się nauce tych profesorów, jećeli udzielają zarówno w klasach wyższych i niższych. Zdarza się to bardzo często, gdyć najuczeńszy historyk nie uważa tam za ubliżenie dla siebie, jećeli przydzieloną mu bywa nauka w niektórych klasach niższych. Nie ma tam nikt tćj pretensyi, jakoby on wyłącznie tylko do nauki w klasach wyższych był uzdolnionym i uprawnionym.

Jećeli się przejćdzie z nauczycielem takim z klasy najwyćższćj do jednćj z najniższych, wydaje się, jakoby człowiek ten zupełnie się odmienił: — tak potrafi on zastosować się do uczniów swoich. Przed chwilą rozwijał poważnie w historyi wojny siedmioletnićj gruntowne i zajmujące poglądy, a teraz opowiada ustępy z dziejów bajecznych z równćm na pozor zajęciem i śmieje się wraz z uczniami,



tak jakby te bajki jego zarówno bawily, lub po kilkakroć powtarza ustępy z geografii krajowej.

Ważną jest oraz ta okoliczność, że profesorowie pruscy trzymają się ściśle programu, a nie rozwijają ustępów, lepiej sobie znanych, a tem samem bardziej ulubionych za nadto obszernie z uszczerbkiem dla drugih równie ważnych.

Nigdzie nie słyszeliśmy zresztą wykładu historii z pretensją do filozoficznych poglądów.

U nas do niedawna metoda pseudofilozoficzna w nauce historii miała najzupełniejszą przewagę; rozpowszechniła się najbłędniejsza zasada, że same fakty historyczne nie wiele mają wartości, że prawdziwe wykształcenie polega dopiero na poglądach filozoficznych, opartych na faktach dziejowych. Stąd też akcentowano w nauce historii przedewszystkiém powody i skutki zdarzeń historycznych. Wymyślano powody i skutki, które istniały tylko w wyobraźni. Historia Rotteka, rozprawy Heerena i Monteskwiusza traktat o upadku Rzymu były wzorami dla tego rodzaju historyków, a niektórzy profesorowie uniwersytetu lwowskiego przyczynili się do utrwalenia tego kierunku, działając przez uczniów swoich na późniejsze generacye.

Bałamucąc dziełem swém deptowanymi badeńskimi nie wiedział Rottek o tém, że na strefy nadwiślańskie i nadniestrzańskie tak wielki wpływ wyrzucił potrafił. Nawet gdy pseudofilozoficzny kierunek w nauce historii już zupełnie upadł w Niemczech, miał on u nas bardzo wielu zwolenników i posiada ich zapewne jeszcze dość sporą liczbę między starszymi profesorami historii, przedewszystkiém w gimnazyach prowincjonalnych.

Dla scharakteryzowania tej szkoły powiedzieć możemy, że zadawano uczniom klasy piątej lub szóstej pytania takie, jak n. p.: „jaki obrót wzięłaby była wojna peloponeska, gdyby Ateńczykowie nie udali się byli na wyspę Sycylią?“ — albo „jaki przebieg mogłaby była wziąć druga wojna punicka, gdyby Hannibal od strony morza uderzył był na Rzymian?“

Niewątpliwą jest rzeczą, że profesor wymowny nie potrzebuje się tyle przygotowywać do takiego historyczno-filozoficznego wykładu, i łatwiej uzyska u uczniów, a przez nich u publiczności sławę niesłychanie zdolnego i uczonego męża, zwłaszcza, że dla wymarzonych jego poglądów nie ma w świecie żadnej kontroli.

Niewątpliwą oraz jest rzeczą, że niektóre tylko partie historii podają materiał do takiej filozoficznej analizy, a zatem te tylko miały w nauce szczególne prawo obywatelstwa, a inne już z rod



mniej filozoficzne, choć może bardzo ważne, traktowano zawsze po macoszemu.

Jakoż odpowiednie narysowanie faktów historycznych zawiera ogrom kształcącego materiału i bez obcych przymieszek wielką ma wartość. Powody i skutki zdarzeń i inne tego rodzaju refleksye mają wartość o tyle tylko, o ile same są faktami historycznymi i są autentycznie stwierdzone. Takie poglądy mają wielką wartość i nie mogą być w wyższych klasach pominięte.

Władze szkolne zawsze powinny na to zwracać uwagę, aby nie dopuszczano nigdzie w szkołach gimnazjalnych w nauce historii takich pseudofilozoficznych zбочeń, aby profesorowie mniej popisywali się świetnymi wykładami, a więcej baczili na to, by uczniowie z ich wykładów korzystać mogli, aby wreszcie ściśle przestrzegano programu nauk, a przedewszystkiem w oddziałach równorzędnych traktowano przedmiot jednakowo.

4. Zmiany w programie nauk poszczególnych przedmiotów należą bez wątpienia do kompetencji krajowej Rady szkolnej. — zwłaszcza jeżeli zmiany te nie dotyczą nawet całości przedmiotu.

Takie zmiany są bardzo pożądane ze względu na naukę historii i geografii. Nie uprzedzamy decyzji Rady szkolnej w tój mierze. Ze względu na powyższe okoliczności przedkładamy jednak krótki zarys programu nauki tych przedmiotów.

a) Klasa pierwsza. Najogólniejsze wstępne pojęcia z geografii fizycznej i matematycznej, bez których dalsza nauka byłaby niemożliwą. Objaśnienie globu i mapy. Opis Galicyi, a następnie wszystkich krajów polskich w najobszerniejszych granicach historycznych. Opowiadania przeważnie biograficzne z historii polskiej oparte o te miejscowości, które były widownią najważniejszych zdarzeń.

b) Klasa druga. Powtórzenie partyi, wziętych w klasie pierwszej. Opis Austrii, Niemiec i całego wschodu europejskiego, ugrupowany około krajów polskich.

Opowiadania historyczne z historii Słowian i Niemców; mianowicie z wieków średnich.

Związek między partyami temi, a historią polską powinien być na odpowiednich miejscach zawsze wykazywany.

c) Klasa trzecia. Powtórzenie krótkie opisu krajów, wziętych w klasie pierwszej i drugiej. Opis reszty krajów europejskich.

Opowiadania historyczne z dziejów greckich i rzymskich oparte na geograficznym opisie południowej Europy.

d) Klasa czwarta. Powtórzenie krótkie opisu południowej Europy, a gruntowniejsze powtórzenie opisu Anglii i Francji w pierwszym, opis krótki innych części świata w drugim półroczu.

Z historii opowiadania historyczne z średniowiecznej historii Francji i Anglii, a następnie opowiadania z historii nowożytnej, oparte o historię polską.

W klasach niższych przechodzi się w geografii tylko oro-, hydro-, topo- i etnografią.

Do rozszerzenia i ustalenia wiadomości historycznych powinny się przyczyniać odpowiednie ustępy w czytankach i tematy do ćwiczeń piśmiennych.

f) Klasa piąta. Z geografii powtórzenie i rozszerzenie geografii matematycznej i fizycznej, następnie powtórzenie i rozszerzenie opisu Azji, Afryki i Europy południowej. Krótkie porównanie geografii starożytnej tych krajów z geografją najnowszą.

Historia wschodu w krótkości, historia grecka i rzymska (przynajmniej do ukończenia sporu prawnopolitycznego między patrycjuszami i plebejuszami) obszerniej i z szczególnym uwzględnieniem ustaw i pomników nauki i sztuk pięknych.

W nauce geografii powtarza się w tej jakoteż i we wszystkich następujących klasach partye w niższym gimnazjum ukończone, rozszerza się poglądy na hydro-, oro-, topo- i etnografią, i dodaje się ustępy, traktujące o ekonomicznych stosunkach i politycznym ustroju państw.

Zarówno też odwołuje się nauczyciel we wszystkich klasach wyższych do wiadomości historycznych, nabytych w klasach niższych.

g) Klasa szósta. Opis reszty krajów europejskich z wyjątkiem Polski i Austrii.

Historia rzymska aż do r. 14. po Chr. gruntownie, krótki pogląd na czasy imperatorów rzymskich aż do r. 476; historia średniowieczna aż do Henryka I. (919 po Chr.).

h) Klasa siódma. Powtórzenie opisu Europy, szczegółowy opis krajów polskich, w drugiej połowie drugiego półroczu opis Ameryki i Australii, i powtórzenie opisu Azji południowej a przedewszystkiem południowo-wschodniej, jako podstawa do historii odkryć w 15. i 16. stuleciu.

Historia średniowieczna z szczegó uwzględnieniem historii polskiej i innych narodów słowiańskich. Historia nowożytna do r. 1848. Historię Anglii i Francji traktuje się obszerniej, a historię Niemiec mniej obszernie, niż dotąd.

i) Klasa ósma. W pierwszym półroczu opis Austrii, w drugim repetycyje geograficzne ze wszystkich partyi.

Z historii w pierwszym półroczu dalszy ciąg historii nowożytnej aż do r. 1815. Ze względu na mniejszą lub większą gruntowność w nauce historii poszczególnych narodów zachowuje się taki sam stosunek jak w klasie siódmej.

W drugim półroczu najkrótszy pogląd na historią najnowszą od r. 1815. i repetycje historyczne ze wszystkich partyi, mianowicie z wewnętrznej historii Grecyi i Rzymu i z historii polskiej.

Gruntowny wykład geografii matematycznej i fizycznej, połączonej z popularną astronomią podaje w nauce fizyki nauczyciel tego przedmiotu.

Cwiczenia kartograficzne powinny być wprowadzone do wszystkich klas i zastosowane do uzdolnienia uczniów i do partyi właśnie wykładanych. Nie powinno chodzić o staranne kopiowanie map i ozdobne wykonanie, ale o wierne oddanie zarysów z wolnej ręki albo za pomocą tuszu lub ołówka tylko.

Jeżeli nauczyciele potrafią dobrze korzystać z repetycji, dotychczasowa liczba godzin wykładowych może być zupełnie wystarczającą.

Motywa niniejszego programu zawierają już poprzednie ustępy tego paragrafu. Zastosowaliśmy metodę syntetyczną do klas niższych, a analityczną do wyższych.

Baczyliśmy na to przedewszystkiém, aby nauka geografii szła zupełnie w parze z nauką historii poszczególnych narodów i okresów historycznych, a tém samém obie te umiejętności wzajemnie się uzupełniały.

5. Wiemy dobrze, że taka organizacya nauki historii i geografii, jaką my proponujemy, ulegać może większym nieco trudnościom: — że mianowicie potrzeba do jęj wykonania praktycznych i już wéwiczonych nauczycieli, którzy także posiadają dobry pogląd na cały przedmiot. Ale praca w tym kierunku uzupełni z czasem te niedostatki.

Do takiej nauki musi jednak już uniwersytet kandydatów stanu nauczycielskiego przygotować.

Obok reformy seminaryum historycznego, na którą już przedtém musieliśmy zwrócić uwagę, niezbędném jest ustanowienie specjalnych katedr geografii powszechnéj w obydwóch uniwersytetach krajowych.

Dotąd bowiem niema takich katedr w uniwersytetach naszych, kandydaci na profesorów geografii nie mają więc najmniejszej sposobności do gruntownego nauczzenia się tego przedmiotu.

Z katedrami geografii połączone być powinny seminaria geograficzne, w których obok rozpraw umiejętności z zakresu tego przedmiotu szczególną uwagę zwracano by na ćwiczenia metodyczne i kartograficzne.

Niezbędne te katedry inną jeszcze dla kraju przyniosą korzyść. Wytworzyć one muszą specjalistów, którzy najwięcej mieć będą pochopu do studyowania kraju naszego pod względem geograficznym, a lepsza jego znajomość przyczynić się może do poddźwignięcia ekonomicznego.

#### §. 14.

### I) Matematyka i rachunki.

#### 1. Program nauki.

a) *Sexta* (4 godziny tygodniowo). Powtarza się cztery działania arytmetyczne liczbami całkowitemi mianowanymi i niemianowanymi. Liczne przykłady do tego; — najważniejsze miary, monety i wagi, sprowadzanie i rozkładanie. Rachunek czasu. Ułamki zwyyczajne i stosunek ich do liczb mianowanych różnogatunkowych. Ćwiczenia opierają się bardziej na rachunku z głowy, aniżeli na obliczaniu pisemnym.

b) *Quinta* (3 godz. tygod.) Powtórzenie ułamków. — reguła trzech z całkowitemi liczbami i ułankami, tak mianowanymi, jak i niemianowanymi.

Jeżeli uczniowie lepsze robią postępy, można już zacząć ułamki dziesiętne. Ćwiczenia z głowy i ćwiczenia piśmienne.

c) *Quinta* (3 godzin tygodniowo). Złożone rachunki stosunkowe (polegające na stosunkach) zastosowane do życia codziennego. Ułamki dziesiętne.

Właściwa nauka rachunków kończy się w tej klasie. W nauce matematyki w klasach wyższych należy jednak baczyc na to, aby uczniowie każde działanie rachunkowe wykonywali dokładnie, i o ile możliwości z głowy.

Początki planimetrii aż do przystawiania trójkątów.

d) *Tertia b.* (tygodniowo 3 godziny.) Planimetria włącznie do nauki o kole, z wyjątkiem nauki o podobieństwie i obliczeń obwodu i powierzchni.



Z arytmetyki: początki algebry, arytmetyczne i geometryczne proporcje, pierwiastki.

e) *Tertia a.* (tygodn. 3 godz.) Z geometryi: powtórzenie i rozszerzenie tematu klasy poprzedniej, rozwiązywanie zadań geometrycznych, mianowicie za pomocą geometrycznych miejsc.

Z arytmetyki: umiejętne uzasadnienie arytmetyki; algebra i zrównania pierwszego stopnia z jedną niewiadomą.

f) *Secunda b* (tygodn. 4 godziny). Zakończenie planimetrii włącznie z obliczeniem koła, geometryczne zadania z różnych partyi planimetrii.

Z arytmetyki: powtórzenie partyi, dotychczas wziętych i liczne zadania z ich zakresu; nauka o potęgach i pierwiastkach; zrównania pierwszego stopnia z kilkoma niewiadomymi.

g) *Secunda a.* (tygodn. 4 godziny). *Trygonometrya* płaska, obliczenia powierzchni, polegające na trygonometrii płaskiej. Oprócz tego zadania z rozlicznych partyi planimetrii.

Z arytmetyki: zrównania drugiego stopnia i ćwiczenia z zakresu tej nauki; permutacje i kombinacje; arytmetyczne i geometryczne szeregi; logarytmy.

h) *Prima b. i a.*: (w obu po 4 godz. tygodn.)

*Stereometrya* wraz z obliczeniem powierzchni i objętości; geometryczne i stereometryczne zadania.

Algebraiczne zadania z szczególném zastosowaniem algebry do geometryi; zrównania nieoznaczone; ułamki ciągłe; wzór Newtona.

2. W porównaniu z programem pruskim wydaje nam się program nauki matematyki w szkołach naszych bardzo niestosownym.

Nastreczają nam się przedewszystkiém następujące uwagi:

a) Nie ma w programie naszym tej jedności, jaką przedstawia program pruski, a jedność taką łatwiej niżeli w nauce innych przedmiotów możnaby właśnie osiągnąć w nauce matematyki. Tak samo, jak innych przedmiotów, uczą u nas matematyki dwa razy, raz w niższém a drugi raz w wyższém gimnazjum, z tą tylko różnicą, że w wyższém gimnazjum podają ściśle umiejętne dowody.

b) Pomimo lepszego przygotowania, z jakim uczeń pruski przybywa do gimnazjum, zaczynają tam naukę geometryi dopiero w klasie trzeciej, u nas już w klasie pierwszej.

Gdyby nauka geometryi w pierwszych dwóch klasach gimnazjalnych obejmowała same początki, byłaby zawsze dla uczniów tych klas za trudną, zwłaszcza że przybyli dopiero ze szkół ludo-

wych i od razu rozpoczynają naukę wielu zupełnie im dotąd nieznanymi przedmiotów.

Dziwnie przedewszystkiem wydać się musi każdemu, że już w drugiej klasie uczą u nas obliczenia powierzchni, zamiany i podziału figur geometrycznych.

c) Liczba godzin wykładowych dla tego przedmiotu jest w Prusiech o wiele znaczniejszą, aniżeli u nas. Wynosi ona tam 4 w VI. i w obydwóch latach II. i I., a po 3 w V., IV. i obydwóch latach III., a więc razem kurs cały obejmuje 32 godzin tygodniowych, jeżeli wszystko zredukujemy na jeden rok.

Nasz program przepisuje 4 godziny tygodniowo w klasie piątej, jedną w ósmiej, a po 3 we wszystkich innych klasach, razem 23 tylko, jeżeli zredukujemy liczbę godzin na rok jeden.

d) Pomimo tak znacznie większej liczby godzin wykładowych, cel nauki nie sięga w Prusiech tak daleko, jak u nas. Nie udzielają tam wcale analitycznej geometrii i nauki o przecięciach ostrokągowych, nie uczą trygonometrii sferycznej, a nawet udzielanie tych partyi jest wprost wzbronione (reskrypt ministr. z dnia 13. Grudnia r. 1834).

Są to partye bez wątpienia piękne i bardzo pouczające, ale wymagają większego uzdolnienia i większego ćwiczenia, i należą bardziej do zakresu nauk specjalnych, aniżeli do zakresu nauk mających tylko ogólne przygotowanie wstępne na celu.

e) Najbardziej niefortunnym jest u nas rozkład partyi matematycznych na poszczególne klasy.

Zaczynają u nas już w niższym gimnazyum naukę najtrudniejszych partyi matematyki elementarnej, przypuszczając, że nauczyciel poda uczniom tylko najgłówniejsze pojęcia w sposób bardzo przystępny. Ale zachodzi pytanie, czy warunkom tym zawsze i wszędzie nauczyciele potrafią zadosyć uczynić, i czy nawet w tym wypadku nauka ta nie będzie za nadto trudną.

Tak n. p. zaczynają u nas naukę o kombinacjach i permutacjach po raz pierwszy już w klasie trzeciej, a w Prusiech dopiero w siódmej. naukę o obliczeniu koła u nas w trzeciej, w Prusiech w szóstej, stereometrią u nas w czwartej, w Prusiech w ósmej i dziewiątej.

f) Najbardziej niestosowną wydaje nam się nauka algebry w klasie trzeciej gimnazjalnej; nauka téj partyi powinna być zupełnie usunięta z niższych klas gimnazjalnych.

g) Już sam program pruski dąży do tego, aby w matematyce nie uczono wiele, ale dobrze i gruntownie. Nauka mate-

matyki tylko w takim razie ma wielką wartość. Jedno twierdzenie matematyczne wraz z dowodem jasno i dokładnie pojęte, kształci i rozwija lepiej, a niżeli sto takich twierdzeń, pobieżnie traktowanych. Dla tego też poświęcają w Prusiech niektórym partjom tego przedmiotu bardzo wiele czasu. Są to mianowicie partye takie, które najbardziej jeszcze mogą być potrzebne w życiu, i łatwiej mogą być zrozumiane.

Tak n. p. uczą tam planimetrii w IV. III. b. III. a. i II. b. a ćwiczenia planimetryczne robią jeszcze w II. a.

h) Wielką wagę kładą w szkołach pruskich na łatwość w wykonywaniu ćwiczeń rachunkowych. Ćwiczenia takie są bez wątpienia bardzo ważne, a rozwiązywanie zagadnień różnorodnych z tego zakresu nawet w życiu późniejszym uczniom jest bardzo przydatne i stanowi także bardzo dobrą podstawę do umiejętnego traktowania matematyki.

i) Plan pruski domaga się, aby ile możności uczniowie wykonywali rachunki z głowy. To samo można bardzo dobrze zastosować w nauce geometrii w przeprowadzeniu łatwiejszych dowodów i w wykonywaniu zadań geometrycznych.

k) Plan nasz dotychczasowy kładzie wielki nacisk na skrócone działania arytmetyczne: — plan pruski pomija ten punkt zupełnie.

Doswiadczenie poucza, że skrócenia te są nader wątpliwéj wartości, gdyż zazwyczaj bardzo łatwo wietrzeją z pamięci, a w życiu codziennem nie tyle bywają zastosowane. Każdy bowiem człowiek, który ma wykonać jakikolwiek ważniejszy rachunek, nie używa działań skróconych, ale liczy najprostszym sposobem.

Gdyby jednak któremu z uczniów wypadło następnie pracować w zawodzie rachunkowym, nauczy on się tych ułatwień mechanicznych bez trudności już w pierwszych dniach swego urzędowania.

l) W szkołach pruskich poprzedza trygonometria stereometria, u nas zaś stereometria trygonometrią.

Prusacy powodują się bez wątpienia tym względem, że w stereometrii wiele zagadnień rozwiązać można za pomocą trygonometrii. Są to jednak zagadnienia dotyczące obliczenia powierzchni i objętości brył, pojedynczych linii i ścian. Zagadnienia te traktowane bywają dopiero po ukończeniu nauki o własnościach brył, a więc na końcu téj partyi. Można więc także bez uszczerbku dla nauki uczyć najpierw stereometrii aż do obliczeń, a po ukończeniu trygonometrii zastosować ją do zagadnień stereometrycznych. Plan nasz podaje więc tę korzyść, że traktuje najpierw partya, która jest łatwiejsza, niż trygonometria, gdyż jest mniej abstrakcyjna.



Różnica ta nie jest jednak w skutkach swych wielce ważną, dla tego też nie będziemy się dalej w bliższy jej rozbiór zapuszczać.

3. Hospitacye na lekcyach matematyki były dla nas z wielu względów bardzo pouczające.

Nauka przedmiotu tego przedstawia pod względem dydaktycznym większe trudności, niżeli nauka innych przedmiotów. Łatwiejszą jest rzeczą wyłożyć kilka twierdzeń spiesźnie i gładko, z wielką pewnością wykonać wszystkie działania, i po skutecznieniu tego spojrzeć jako tryumfator na uczniów, — aniżeli dokonać tego, aby uczniowie istotnie twierdzenia te i cały wywód profesora pojęli i zapamiętali.

Już austriacki plan organizacyjny dla gimnazyjów oświadcza w dodatku VII., że w nauce matematyki najczęściej osiąga się taki rezultat, że kilku lepiej uzdolnionych uczniów czyni doskonałe postępy, reszta klasy zaś nie odpowiada nawet najskromniejszym wymaganiom.

Pruskie rozporządzenia ministeryalne i wszyscy pedagogowie pruscy oświadczają wręcz, że profesorowie matematyki pomimo gruntownej znajomości swego przedmiotu odznaczają się pomiędzy swymi kolegami, traktującymi inne umiejętności, niepraktycznością w nauczaniu i najskłonniejsi są do przekraczania zakresu nauki. Takie samo zdanie objawia się także w naszym kraju: skargi na niesłychane trudności, jakie sprawia nauka tego przedmiotu uczniom naszym, są bardzo powszechne, a często zdarzają się wypadki, że nauczyciel, który z zawodu nie jest matematykiem, osiąga w klasie lepsze rezultaty, jeżeli mu nauka tego przedmiotu powierzona być musi, aniżeli najgruntowniej wykształcony profesor fachowy.

Pochodzi to bez wątpienia stąd, że gruntowna znajomość tego przedmiotu wywołuje wielką łatwość w pojmowaniu, i wielką pewność siebie samego, a tem samem wyrobić się może z czasem przekonanie, że wszystkie partye tego przedmiotu są bardzo łatwe, a uczeń, któryby czegokolwiek nie mógł pojąć z największą łatwością, zupełnie nie jest uzdolnionym do nauk.

Uwagi te, które wywołał konieczny wzgląd na całość nauki, i na ostateczny cel wykształcenia gimnazyalnego, przyjęli matematycy pruscy bez oburzenia, i zastosowują się, o ile możliwości, do wymagań dydaktyki i planu organizacyjnego.

Nasi koledzy, którzy przedmiotu tego udzielają, nie wezmą nam także za złe, że przytoczyliśmy te uwagi na tém miejscu, gdyż z drugiej strony chętnie im przyznajemy, że gruntownością wiedzy i gorliwością w nauczaniu zazwyczaj odznaczają się zaszczytnie, i że



właśnie niestosowności, które w ich nauce uwydatnić można, wpływają ze zbytnej gorliwości i z przeceniania swego przedmiotu.

W Prusiech wykroczenie poza zakres planu naukowego jest wzbronioném, a dotyczące rozporządzenia władz wyższych odnoszą się przedewszystkiém wprost do nauczycieli matematyki. W Prusiech stanowi wreszcie każde gimnazjum bardziej organiczną całość, ekstrawagancje więc poszczególnych profesorów na koszt innych nauk objętych planem naukowym nie są tak łatwe, a profesorowie matematyki muszą przechodzić próby ogniowe ćwiczeń pedagogicznych pod nadzorem praktycznych nauczycieli, zanim udzielać mogą przedmiotu tego w szkołach publicznych.

To też nauka matematyki w szkołach pruskich pomimo zarzutów, które jej tam robią, odznacza się większą praktycznością, aniżeli u nas.

Główne jej zalety podnosimy w krótkości w następujących uwagach :

a) Rachunki z głowy nie tylko przepisane są dla najniższej klasy jako odrębna partya wykładowa, ale posługują się nimi we wszystkich klasach, gdzie jest ku temu sposobność.

W dowodach i w wykonywaniu zadań tylko większe działania arytmetyczne przenosi się na tablicę lub na papier, wszystkie inne wykonują wszyscy uczniowie z głowy.

Nawet zadania algebraiczne z książek zawierających przykłady, wykonują z głowy. Uczeń zapytany bierze książkę do ręki, odczytuje głośno przykład i głośno liczy; — jeżeli się omyli, poprawia go drugi, którego nauczyciel do tego wezwie. Jeżeli działanie jest w głowie niewykonalne, wykonuje się je piśmiennie, powtórzy głośno rezultat dwa lub trzy razy, i liczy się dalej z głowy.

Tak samo wykonuje się dowody i zadania geometryczne; wszystkie premisy i wnioski dowodowe wykonują uczniowie sami pod kierownictwem nauczyciela, także o ile możności z głowy.

W ogóle powiedzieć można, że w szkołach pruskich nauczyciele matematyki bardzo mało psują krędy, a uczniowie nie tyle zapisują swe zeszyty.

Stąd powstaje daleko większa pewność i łatwość wykonania, a zyskuje się nader wiele czasu.

b) Na szczególne uznanie zasługuje w szkołach pruskich współudział wszystkich uczniów w nauce matematyki.

Popisowe wykłady matematyczne, wykonywane tylko przez samego profesora, ustały tam już od dawna. Każdy nauczyciel postawiwszy twierdzenie, wywołuje jednego ucznia po drugim i zwolna z ich odpowiedzi buduje dowód.

Na każdej leceyi matematyki prawie każdy uczeń bądź to, bądź owo odpowiedzieć musi.

c) Wymagania nauczycieli są tego rodzaju, że nawet mierny uczeń zadosyć uczynić im może. Teoryi nabywają uczniowie w szkole, a z każdej leceyi otrzymują zazwyczaj tylko jedno lub dwa zadania, które w domu wykonać muszą.

d) W dowodach i w wykonywaniu przykładów wystrzegają się tam przeskakiwania działań, gdyż suponuje ono większą wprawę i utrudnia mniej uzdolnionym uczniom pogląd na całość i nie dozwala w toku działań dotrzymać kroku profesorowi i zdolniejszym kolegom.

4. Obok ogólnych uwag dydaktycznych, których zastosowanie szczególnie polecamy, podajemy niniejszém krótki zarys programu nauki matematyki, który zdaniem naszym naukę przedmiotu tego uczyni o wiele przystępniejszą, i potrzebom naszym bardziej odpowiadać będzie.

a) Klasa pierwsza. 3 godziny tygodn. Powtórzenie czterech działań arytmetycznych, sprowadzanie i rozkładanie, podzielność liczb, — ułamki zwyyczajne.

Liczne przykłady. — rachunki wykonuje się o ile możności w głowie nie tylko w tej, ale oraz we wszystkich wyższych klasach.

b) Klasa druga. 3 godziny tygodn. Powtórzenie ułamków zwyyczajnych, ułamki dziesiętne. O stosunkach i proporcjach.

c) Klasa trzecia. 3 godziny tygodn. Powtórzenie tematu klasy drugiej, reguła trzech pojedyncza i złożona, rachunki stosunkowe pojedyncze i złożone.

Początki planimetrii aż do nauki o podobieństwie trójkątów. Dowody opierają się tak w tej, jak w następującej klasie więcej na rysunku. Idzie tylko o to, aby uczniowie mieli świadomość głównych własności poszczególnych figur geometrycznych, nie tyle o matematyczną ścisłość dowodów.

d) Klasa czwarta. tygodn. 3 god. Powtórzenie krótkie tematu klasy trzeciej — potęgi i pierwiastki oparte na rachunku — dalszy ciąg planimetrii, podobieństwo, obliczanie powierzchni, krótki pogląd na naukę o kole, proporcye geometryczne.

e) Klasa piąta. Tygodniowo 4 godziny. Algebra z uzasadnieniem ścisłém aż do nauki o potęgach i pierwiastkach; z geometrii powtórzenie, rozszerzenie i gruntowne uzasadnienie tematu klasy trzeciej. Łatwiejsze zadania geometryczne z powyższych partyi.

f) Klasa szósta. Tygodniowo 3 godziny. Potęgi i pierwiastki, ułamki ciągłe, logarytmy — równania pierwszego stopnia

z jedną i kilkoma niewiadomymi. Łatwiejsze zrównania drugiego stopnia. Nieco z nauki o zrównaniach nieoznaczonych: — z geometrii powtórzenie, rozszerzenie i gruntowne uzasadnienie tematu klasy czwartej, stereometrii z wyjątkiem obliczeń geometrycznych.

g) Klasa siódma. Tygodn. 3 godziny. Powtórzenie nauki o pierwiastkach, potęgach i logarytmach, permutacje i kombinacje, arytmetyczne i geometryczne szeregi, wzór Newtona. Trygonometria płaska, zastosowanie trygonometrii płaskiej do planimetrii i stereometrii.

h) Klasa ósma. Tygodn. 2 godziny. Repetycje wszystkich partyi matematycznych wziętych w trzech klasach poprzednich.

Uwaga. Obecny plan przepisuje tylko 1 godz. tygodn. matematyki dla klasy ósmiej, która ma być także obróconą na repetycje. Jedna godzina jest jednak zupełnie nie wystarczającą, gdyż w takim razie przypadłaby prawie tylko jedna godzina wykładowa na powtórzenie mniejszych, a dwie na powtórzenie większych partyi.

Ponieważ jednak profesorowie matematyki nie zawsze w obec ogromnych wymagań obecnego planu ukończyć mogą naukę swego przedmiotu w klasie siódmej, kończą czasami jeszcze niektóre partye w klasie ósmiej, a na repetycje nie pozostaje im nic czasu. Repetycje te przed wystąpieniem z zakładu są jednak nieodzowne. Liczba godzin tych powinna być w klasie ósmiej dla nauki matematyki przynajmniej o jedną powiększoną, a cały ten czas należy poświęcić powtarzaniu partyi poprzednio wyłożonych.

## §. 15.

### K. Nauki przyrodnicze.

#### 1. Program naukowy gimnazyów pruskich.

a) Sexta 2 godziny tygodniowo. Z historii naturalnej opis pojedynczych, mianowicie krajowych okazów z zoologii i botaniki. W lecie przedewszystkiem rośliny i owady, w zimie kregowce. Ćwiczenia w terminologii. Pokazuje się uczniom dobre wizerunki i żywe okazy. Opowiadania o życiu zwierząt.

b) Quinta 2 godziny tygodniowo. Temat klasy poprzedniej rozwija się dalej i doprowadza się uczniów do znajomości gatunków. Dalszy ciąg ćwiczeń klasy poprzedniej. Jeżeli zakład nie posiada nauczyciela nie tylko teoretycznie, ale oraz metodycznie tak wykształconego, aby w sposób powyższy naukę przedmiotu tego traktować mógł, ustaje zupełnie nauka historii naturalnej w dwóch

piérwszych klasach, a przydziela się jednę godzinę tygodniową nauce geografii, a drugą nauce rachunków.

c) Quarta. Nauki tego przedmiotu nie ma zupełnie.

d) Tertia A. i B. po 2 godziny tygodniowo. Rozwinięcie i ustalenie nauki o rodzajach. Porównanie gatunków i rodzajów celem ujęcia ich w system. Systematyczny pogląd na wszystkie trzy królestwa przyrody.

Nauka o kształtach regularnych minerałów.

e) Secunda A. i B. po 1 godzinie tygodniowo.

Wstęp do fizyki. Nauka o ciałach stałych. W II. a. nauka o ciałach ciekłych i lotnych, o glosie, o cieple.

f) Prima A. i B. po 2 godziny tygodniowo. Nauka o świetle, o magnetyzmie i elektryczności, statyka i mechanika, geografia matematyczna.

2. Porównanie pruskiego programu nauk z programem gimnazyów naszych nastęrcza nam następujące uwagi:

a) Jedność programu całego uwydatnia się tutaj najbardziej. U nas każdój partyi uczą dwa razy a tém samém do mniejszych dochodzić muszą rezultatów, jakkolwiek liczba godzin wykładowych dla tego przedmiotu jest u nas o wiele znaczniejszą (w Prusiech 14, a ewentualnie tylko 10, u nas 19, jeżeli zredukujemy wszystko na jeden rok).

b) Fizyki nie uczą Prusacy wcale w klasach niższych. Na to jednak w zupełności godzić się nie możemy.

c) Na szczególną uwagę zasługuje nader praktyczne zastosowanie metody syntetycznej do nauki historyi naturalnej w gimnazyach pruskich. Rozpoczyna się opisem poszczególnych okazów, a następnie dopiero przez porównanie uwydatnia się cechy charakterystyczne gatunków, dalej przez porównanie gatunków cechy charakterystyczne rodzajów. Łatwo potém ująć całą naukę w system, i w formie repetycyi rzucić pogląd systematyczny na cały przedmiot.

Pogląd systematyczny daje się więc dopiero w tereyi, gdzie uczniowie są starsi i bardziej rozwinięci.

d) Opowiadania o życiu zwierząt w klasach najniższych, których program wymaga, są bardzo stosowne i przyczyniają się nie tylko do uprzyjemnienia nauki, ale oraz do ustalenia wiadomości uczniów.

e) W nauce historyi naturalnej odgrywa w gimnazyach pruskich mineralogia i krystalografia bardziej podrzędną rolę, a niżeli w gimnazyach naszych. Niewątpliwą jest rzeczą, że najgłówniejsze pojęcia z zakresu tych umiejętności niezbędne są dla uczniów szkół



gimnazyalnych. Stanowią one część integralną ogólnego wykształcenia; z tego więc stanowiska na naukę tę jedynie zapatrywać się można, a dążność do przysporzenia uczniom wiadomości specjalnych. z zakresu tych przedmiotów nie jest wcale na miejscu.

f) Bardzo ważną rolę odgrywa w gimnazyach pruskich w nauce fizyki geografia matematyczna, która wykładana bywa w klasie najwyższej. Na tę okoliczność zwróciliśmy już uwagę w §. 13. niniejszego sprawozdania.

3. Najgłówniejsze uwagi, które nastęrczają nam się z powodu uczęszczania na wykłady nauk przyrodniczych w gimnazyach pruskich, są następujące:

a) Nauka w klasach niższych była dla uczniów bardzo przyjemną, choć nader pouczającą zabawką.

Historyjki, wyjaśniające życie zwierząt, były bardzo stosownie dobrane. Opowiadano je z humorem, odczytywano i powtarzano. Podczas powtarzania kładł nauczyciel zawsze szczególny nacisk na te okoliczności, które pod względem umiętnym miały szczególną wartość, a tem samem powinny były utkwieć w pamięci uczniów.

Nauczyciele oświadczały nam zawsze, że uczniowie z tego przedmiotu niczego w domu uczyć się nie potrzebują.

Byliśmy razu pewnego obecni na nauce zoologii w kwiecie w gimnazjum „zum grauen Kloster“. Była to piąta godzina szkolna, t. j. od 12 do 1. Pomimo że uczniowie, tak mali i dziecienni jeszcze, już cztery godziny nauki szkolnej odbyli, brali w nauce zoologii najżywszy udział, i wcale nie byli znużeni.

O ile różni się nauka tego przedmiotu od nauki w szkołach naszych, gdzie wyuczenie się szczegółowych opisów zwierząt i roślin z książek szkolnych nieraz najgłówniejszą odgrywa rolę!

b) Szczególną zaletą wykładu nauk przyrodniczych w szkołach pruskich stanowi ciągłe używanie okazów w historii naturalnej, a eksperymentów we fizyce.

Nauczyciel nie powie tam prawie słowa jednego, któregoby nie poparł zaraz stosownym okazem lub eksperymentem.

U nas dzieje się nieraz całkiem inaczej. Nauczyciele uczą czasem po kilka tygodni historii naturalnej albo fizyki, nie używając wcale okazów lub eksperymentów.

Dopiero później, gdy przytoczono mnóstwo dat, które utworzyły w głowach uczniów ogromny chaos, prowadzi ich nauczyciel do gabinetu naturalistycznego lub fizykalnego, i przypomina im niektóre ustępy z wykładów swoich, używając okazów i eksperymentów.

Że postępowanie takie jest mniej stosowne, aniżeli postępowanie nauczycieli pruskich, wynika stąd, że nauczyciele nasi używają okazów i eksperymentów w mniej stosownej chwili, kiedy już ważne ustępy z ich wykładów mogły się w znacznej części ulotnić z pamięci uczniów.

Więcej wykraczają zresztą w tym względzie nauczyciele fizyki, aniżeli nauczyciele historii naturalnej. Da się to tem wytłumaczyć, że przygotowanie eksperymentów do każdego wykładu więcej znacznie zabiera czasu, aniżeli wybranie i przeniesienie potrzebnych okazów do nauki historii naturalnej z gabinetu do klasy wykładowej.

Nie można się tłumaczyć brakiem potrzebnych środków naukowych, gdyż wiele mamy zakładów naukowych bardzo dobrze pod tym względem wyposażonych, a w innych zakładach niedostatek ten da się łatwo w niejakiem czasie usunąć.

Nie wątpimy, że nauki przyrodnicze znacznie się podniosą w gimnazyach naszych, jeżeli władze szkolne na tę okoliczność szczególną zwrócą uwagę, i na dotyczących nauczycieli konsekwentnie wpływać będą, aby naukę swą zawsze opierali na okazach i eksperymentach.

c) Już pod l. 2 c. podnieśliśmy zalety pruskiego programu nauk ze względu na syntetyczny układ nauki historii naturalnej. Wiadomą jest jednak rzeczą, że teoria metody syntetycznej jest bardzo przystępną i łatwo przemawia do przekonania, ale praktyczne jej wykonanie wymaga wielkich doświadczeń pedagogicznych i bardzo gruntownego poglądu na cały przedmiot, a tem samem nieraz na wielkie natrafia trudności. Niejeden nauczyciel potrafi może bardzo gruntowny artykuł o metodzie syntetycznej napisać, a w praktycznym wykonaniu zapuszczać się będzie w niepotrzebną analizę, albo nie potrafi w ciągu nauki tych ustępów uwydatnić, które później do ułożenia systemu będą mu niezbędne.

To też podziwialiśmy pruskich nauczycieli, którzy jak najlepiej pojęli zasadniczą myśl programu i w zupełności stosowali się do niego.

Przysłuchiwaliśmy się także wykładom nauczycieli, którzy nie mogą uchodzić za wzory pedagogów. Nie jedno możnaby było wykładom ich zarzucić, nie odznaczali się zbytnią cierpliwością i wyrozumiałością, a pomimo tego nie wykraczali nigdy przeciw zasadom metody syntetycznej w wykładach swoich.

Z wykładów nauk przyrodniczych w gimnazyach pruskich każdy pedagog jak najdokładniej zapoznać się może ze znaczeniem metody syntetycznej i jej praktycznym wykonaniem.

Z historyjek, opowiadanych lub odczytywanych w klasach najniższych, wyjmowano takie ustępy, które zebrane wreszcie, zastępowały opis zwierzęcia; — w późniejszych latach nauki porównywano szkielety zwierząt, aby rozpoznać charakterystyczne różnice ich wewnętrznego organizmu. Porównanie wypchanych okazów naprowadzało na charakterystyczne różnice zewnętrznego ustroju.

Z tego wynikały odrębne cechy rodzajów i gatunków, a z czasem systematyczny układ całego przedmiotu.

Działo się to wszystko w sposób nader łatwy i przystępny. Nauczyciel nigdy nie przytaczał cech charakterystycznych poszczególnych okazów, gatunków lub rodzajów, ale uczniowie sami pod kierownictwem jego wynajdywali je, patrząc na przedłożone im okazy.

Niewątpliwą jest rzeczą, że doskonała ta nauka jest z jednej strony wynikiem lepszego dydaktycznego przygotowania profesorów pruskich, — z drugiej zaś strony pochodzi ze ścisłego wykonywania programu nauki, i z tej karności powszechniej, która panuje w państwie pruskim, a tęp samym nauczycielom nie pozwala stosować się do własnych urojeń.

Gdyby więc u nas metodę syntetyczną do nauki historyi naturalnej zastosować chciano, nie wystarczyłoby tylko wyrzeczenie tej zasady, ale władze szkolne musiałyby oraz ciągle czuwać nad umiejętnym i praktycznym jej wykonaniem. Byłoby to zadanie bardzo wdzięczne, choć zrazu może nie bardzo łatwe.

d) W gimnazyach pruskich nawet w klasach najwyższych wykładaną bywa przeważnie fizyka doświadczalna. Przytacza się tylko niektóre nader ważne i nader łatwe dowody matematyczne. Chodzi tam bardziej o jasny pogląd na zjawiska i prawa przyrody, aniżeli o gruntowne matematyczne ich uzasadnienie.

Jakoż dokładne matematyczne uzasadnienie fizyki wymaga gruntowniejszego wykształcenia, aniżeli uczeń gimnazjalny posiadać je może. Gruntowne uzasadnienie matematyczne możemy raczej pozostawić szkołom wyższym, a w szkołach przygotowawczych bardziej zadowolić się poglądem jasnym na przyrodę, opartym na eksperymentach.

Wartość naukowa dowodu elementarnego jest z resztą w wielu partiach fizyki bardzo wątpliwa. Dowód taki jest nieraz wcale niejasny i zawikłany, polega często na sztucznych przypuszczeniach, które zastąpić mają brak znajomości rachunku różniczkowego i całkowego, a silenie się na takie dowody pozbawia uczniów drogiego

czasu i zaskania przed ich oczyma wiele zjawisk i praw przyrody, które dla braku czasu pominąć trzeba.

Najczęściej dzieje się tak, że dowód matematyczny stanowi właściwy cel nauki, a zjawiska i prawa przyrody zstępują na drugi plan.

W niektórych partyach, jak w statyce, mechanice i optyce, łatwe dowody matematyczne dadzą się bez wszelkich trudności zastosować, podczas gdy nauka o cieple, o głosie, o elektryczności i magnetyzmie o wiele właściwiej eksperymentalnie traktowaną być powinna.

e) Gdziekolwiek jednak nauka fizyki opartą będzie na dowodach matematycznych, należy szczególnie baczyć na to, aby ostateczny wynik dowodu zastosowano zawsze do zjawiska albo prawa przyrody.

Jest to jeden z najkarlniejszych błędów naszych profesorów, opierających fizykę na dowodach matematycznych, że zadowolają się głównie przebiegiem dowodu i jego ostatecznym wynikiem, a zastosowanie jego do zjawisk i praw przyrody pomijają zupełnie, albo traktują nader pobieżnie.

Wszakże dowód taki nie jest celem, ale środkiem. Zastosowanie jego do zjawisk i praw przyrody polega znowu na niektórych, nieraz wcale trudnych i abstrakcyjnych refleksjach.

Zastosowanie takie nie można pozostawić samemu uczniowi, u którego nie wolno przypuszczać takiej łatwości w abstrakcyi, ani takiego poglądu na cały przedmiot, jaki posiada sam nauczyciel.

Jeżeli dowód matematyczny ukończony został, należy uczniów naprowadzić na to, aby na nowo w nim obaczyli prawo przyrody.

Zastosowanie takie należy kilkakrotnie powtórzyć i przekonać się, czy pojęli je wszyscy uczniowie, oczywiście z wyjątkiem tych, którzy wogóle wcale nie odpowiadają wymaganiom naukowym klasy, w której się znajdują.

4. Jakkolwiek jesteśmy przekonani, że wywody nasze powyższe, mające za sobą doświadczenie, zebrane za granicą, natrafiają na wielki opór naszych profesorów fachowych, ośmielamy się niniejszém podać krótki zarys programu nauk przyrodniczych oparty na zasadach, w których obronie występujemy :

a) Klasa pierwsza. 2 godziny tygodniowo : fauna i flora krajowa, nieco z fauny i flory europejskiej; opowiadanie o życiu zwierząt i o praktyczném użyciu roślin.



b) Klasa druga, 2 godziny tygodniowo : powtórzenie tematu klasy pierwszej. fauna i flora europejska nieco rozszerzona, fauna i flora pozaeuropejska.

Nauczyciel rozwija przez porównanie charakterystyczne cechy gatunków. Opowiadania tego rodzaju jak w klasie pierwszej zastosowane do fauny i flory pozaeuropejskiej.

c) Klasa trzecia, 2 godziny tygodniowo : w pierwszym półroczu powtórzenie tematu klas poprzednich z uwydatnieniem rodzajów ; — w drugim półroczu zarys mineralogii, z uwzględnieniem szczególnym mineralów krajowych, a zupełnie pominięciem krystalografii.

d) Klasa czwarta, 3 godziny tygodniowo : popularny wykład najważniejszych i najłatwiejszych ustępów z fizyki, oparty na eksperymentach.

e) Klasa piąta, 2 godziny tygodniowo, — w pierwszym półroczu powtórzenie i rozszerzenie mineralogii z przydaniem krystalografii, — w drugim półroczu powtórzenie zoologii i botaniki z szczególnym uwzględnieniem cech charakterystycznych gatunków i rodzajów.

f) Klasa szósta, 2 godziny tygodniowo, — w pierwszym półroczu systematyczny pogląd na wszystkie trzy królestwa przyrody, oparty na repetycyi z klasy poprzedniej ; — w drugim półroczu fizyka : ogólne własności ciał, najważniejsze zasady chemii.

g) Klasa siódma, 3 godziny tygodniowo, — fizyka : nauka o cieple, o magnetyzmie i elektryczności, o głosie i o świetle.

h) Klasa ósma, 3 godziny tygodniowo, — statyka i mechanika, geografia matematyczna, zarys elementarny astronomii, meteorologia.

W drugiej połowie drugiego półroczu repetycyje z zakresu całej fizyki. We wszystkich klasach opiera się nauka historyi naturalnej na okazach, a nauka fizyki na eksperymentach. Partie przeznaczone dla klasy ósmej i optyka w klasie siódmej mogą być tu i owdzie oparte na łatwych dowodach matematycznych, o ile bez nich zrozumienie zjawisk i praw przyrody byłoby utrudnione.

## §. 16.

### **I. Nauka tak zwanych przedmiotów nadobowiązkowych.**

a) Rysunki. Nauka rysunków jest w gimnazyach pruskich obowiązkową dla trzech najniższych klas. Uczniów klasy pierwszej (t. j. VI) uwolnić może dyrektor od téj nauki ze względu na to, że

jeszcze w pisaniu ćwiczyć się muszą. Uczniów uczeszczających na rysunki dzieli się na cztery oddziały, czyli klasy bez względu na to do których klas gimnazjalnych uczeszczają. Dla tych klas przepisany jest nader specjalny program nauk.

(Program nauki rysunków, ułożony na podstawie orzeczeń akademii sztuk pięknych w Berlinie, Królewcu i Düsseldorfie i wielu praktycznych nauczycieli, zawarty jest w Wiesego „Verordnungen und Gesetze“ w tom. I, strona 127. i n. Znajdują się tam oraz niektóre bardzo ważne uwagi metodyczne. Jedno i drugie jest bardzo pouczającym dla nauczycieli rysunków).

Uczniowie klas wyższych mogą także brać udział w tej nauce; jest to nawet obowiązkiem dyrektora, zachęcać ich o ile możliwości do tego. Mogą być przydzieleni do owych czterech klas rysunkowych, albo też mogą tworzyć osobne oddziały.

Ze względu na większą ilość godzin wykładowych, którą w gimnazjach naszych wywołuje potrzeba gruntownej nauki języka niemieckiego, nie możemy przemawiać za tém, aby nauka rysunków w gimnazjach naszych była obowiązkową.

Powinni jednak uczniowie wszystkich klas mieć sposobność do odpowiedniego nauczenia się tego przedmiotu. Każde gimnazjum powinno mieć nauczyciela rysunków, gruntownie wykształconego i dotowanego odpowiednio z funduszy publicznych. Nauka powinna być podług odpowiedniego programu stosownie uregulowana, a władze nadzorcze powinny ściśle przestrzegać wykonania programu.

2. Pisanie (kaligrafia) udzielane bywa w Prusiech w VI., i V., w trzech godzinach tygodniowych. Liczba ta wydaje nam się za nadto wielką, sądzimy bowiem, że gdyby przedmiot ten zrobiono obowiązkowym, dwie godziny w klasie I., a jedna godzina tygodniowo w klasie II., byłyby wcale wystarczające. W klasyfikacyi należałoby zwracać uwagę nie tylko na postęp rzeczywisty, lecz także i na pracę; doświadczenie bowiem poucza, że niejeden uczeń pomimo usilnej pracy w przedmiocie tym daleko doprowadzić nie może.

Wypada jednak bardziej zwracać uwagę na wyraźne i czyste pismo, aniżeli na kaligraficzne wykonanie podług urojonych szablonów jakichś specjalistów, którzy wymagania swe posuwają nieraz do śmieszności.

Grona nauczycielskie nie powinny lekceważyć tej nauki; — należy uczniów, którzy źle piszą, środkami dyscyplinarnymi zmuszać do pilnego uczeszczania i stosownego udziału w nauce pisania i nie powinno się żadnego ucznia uwalniać od tej nauki, jeżeli nie starał się według sił swoich w tym przedmiocie postąpić.

Zdarzyć się jednak mogą wypadki, że uczniowie bardzo pilni nie postąpią wcale odpowiednio nawet po dwóch lub trzech latach. Dalsze usiłowania nauczyciela byłyby wobec takich uczniów zupełnie poronione, — należy więc uczniów tych od dalszej nauki pisania uwolnić. Doświadczenie i takt pedagogiczny wskażą nauczycielowi wobec których uczniów w ten sposób postąpić może. Mianowicie powinni nauczyciele więcej niż dotychczas zwracać baczną uwagę na staranne i czytelne pismo w zadaniach domowych i szkolnych i niedbałości pod tym względem nie puszczać płazem. Konsekwentne postępowanie przez dłuższy czas włoży uczniom do pisma starannego i wpoi im na całe życie zwracanie uwagi na stronę pisma zewnętrzną, której lekceważyć żadną miarą nie wolno.

3. Śpiew. Nauka śpiewu w różnych gimnazyjach pruskich rozmaicie jest uregulowana. Mniej więcej ogólną jest zasada, że uczniowie klas niższych w nauce tej udział brać muszą. Nawet tacy uczniowie, którzy nie mają uzdolnienia do tego, nie zawsze uwolnieni są od nauki śpiewu, gdyż pruskie władze szkolne są tego zdania, że i tacy uczniowie wiele skorzystać mogą z tej nauki, przyswajając sobie choć w części teorię muzyki.

Udział w nauce śpiewu powinien naszym zdaniem być zupełnie dobrowolny; każde gimnazjum powinno mieć dobrze wykształconego i stosownie dotowanego nauczyciela śpiewu, a dla urozmaicenia nauki i zachęcenia do większego udziału nauka nie powinna się jedynie ograniczać na śpiew kościelny.

4. Stenografia. W ciągu ostatnich lat objawiano w Prusiech z wielu stron życzenie, aby nauka stenografii udzielaną była w pruskich gimnazyjach, szkołach realnych i innych szkołach tak zwanych średnich. Sprawa ta traktowaną była oraz w sejmie pruskim.

Ministerstwo oświaty zapytało o zdanie prowincjonalnych kolegiów szkolnych. Wszystkie prawie kolegia orzekły, że zaprowadzenie nauki stenografii jest zupełnie niestosowne, gdyż stenografia wpływa na pogorszenie pisma, jest tylko zręcznością czysto mechaniczną, a tem samem z ogólnym wykształceniem w żadnym nie pozostaje związku, a nawet może mu stać na zawadzie.

Jeżeli uczniowie chcą się nauczyć stenografii, mogą skutecznie to w drodze nauki prywatnej, a zakłady naukowe nie mają żadnego obowiązku do udzielania im sposobności do tego.

Z tego powodu przeszło ministerstwo nad wszystkimi petycjami o zaprowadzenie nauki stenografii do porządku dziennego.

Zgadzaemy się w zupełności ze zdaniem pruskich kolegów szkolnych i z ich motywami, które powyżej przytoczyliśmy. W najlepszym razie może dyrektor pozwolić, aby uczniom zakładu udzielano stenografii w salach szkolnych w godzinach wolnych od wykładów.

5. **Gimnastyka.** Nauka gimnastyki doznaje w szkołach pruskich szczególnej opieki. Zasady kierujące, podług których stosują się we wszystkich szkołach średnich, są mniej więcej następujące:

(Zasady te przytaczamy w krótkości. Wszystkie ważniejsze rozporządzenia, wydane w tym przedmiocie przez władze wyższe, znajdują się w Wiesego „Verordnungen und Gesetze I. 136—146).

a) Każdy zakład powinien mieć dla nauki gimnastyki osobne kryte miejsce na zimę, a inne w otwartym polu na lato. Obydwa powinny znajdować się w szkole, lub w nieznacznie od niej oddaleniu.

W niektórych zakładach odbywają się zimowe ćwiczenia gimnastyczne w szerokich, na ten cel urządzonych i dobrze opalonych kurytarzach budynku szkolnego.

b) Włącznie do terecyi wszyscy uczniowie obowiązani są do udziału w tej nauce. Uczniowie ci uwolnieni być mogą od nauki gimnastyki tylko z powodów bardzo ważnych, tak n. p. z powodu ułomności cielesnej, stwierdzonej wiarygodnym świadectwem lekarskim.

Uczniowie sekundy uwolnieni być mogą na życzenie rodziców, a uczniowie prymy zupełnie są wolni.

c) Nauka gimnastyki powinna być uważaną za ważną integralną część nauki szkolnej.

Nie chodzi wcale o biegłość w łamanych sztukach, ale o powiększenie siły fizycznej i o nabycie gibkości ciała. Nauka ta nie może być bardzo natężającą, i powinna być połączona z igrzyskami gimnastycznymi.

Unika się ruchów i pozycji nieestetycznych we wszystkich ćwiczeniach.

Zasady te zawdzięczają Prusacy wielkiemu berlińskiemu zakładowi gimnastycznemu, który nosi nazwę: „Central-Turnlehrer-Bildungsanstalt.“ Nauczycieli, wykształconych teoretycznie i metodycznie w tym zakładzie, uważają za jedynie uprawnionych do udzielania tej nauki w szkołach.

d) Grona nauczycielskie powinny się starać przedewszystkiem o to, aby który z nauczycieli zakładu był oraz nauczycielem gimnastyki. Najstosowniejsem jest oddanie tej nauki jednemu z nau-



czycieli, który przeważnie w klasach wyższych jest zajęty. Jeżeli zakład nie posiada takiego nauczyciela, powierza się naukę osobnemu nauczycielowi gimnastyki, który tem samem staje się członkiem grona nauczycielskiego, i ma głos na sesjach.

W tym jednak wypadku musi na nauce gimnastyki zawsze jeszcze jeden z nauczycieli zakładu być obecnym.

e) Dyrektor musi nadzorować naukę gimnastyki, — na nim ciąży odpowiedzialność za nadużycia wszelkiego rodzaju.

f) Nauczyciel gimnastyki nie może pobierać swój płacy bezpośrednio od uczniów. Jeżeli zakład nie posiada stałej dotacyi dla niego, płacą uczniowie dodatek do opłaty szkolnej, który nie może przenosić jednego talara rocznie.

g) Nauka gimnastyki powinna odbywać się w środy i w soboty popołudniu. Przez wzgląd na to, nauczycielom zakładu nie wolno zadawać większych lekcji na czwartek, aniżeli na inne dni w tygodniu.

Potrzeby nauki gimnastyki popierać nie będziemy, gdyż uznana jest w zupełności w naszym społeczeństwie. Zdanie „Mens sana in corpore sano,” które powszechnie na jej poparcie przytaczają, i tutaj zupełnie wystarczy.

Dla bliższego uregulowania tej nauki można w zupełności prawie zastosować powyższe zasady, które w szkołach pruskich powszechnie uznane zostały, gdyż polegają na wieloletнім doświadczeniu i na zgodnych orzeczeniach ludzi fachowych.



### Dział III.

## **Szkoła realna.**



### Uwagi ogólne.

O planie szkół realnych powtórzyć musimy to, cośmy powyżej wspomnieli, że jest daleko więcej zbliżony do planu gimnazyów, niż w Austrii. Szkoły realne przedstawiają wielką różnaitość tak co do liczby klas, jak i co do przedmiotów naukowych i co do ich następstwa i liczby godzin tygodniowo wyznaczonych.

Prócz tego zachodzą znaczne różnice między szkołami realnemi w dawniejszych prowincjach pruskich, a w nowo nabytych, gdzie rząd mając na względzie stosunki miejscowe i specjalny cel zakładów nie wprowadził dotychczas gwałtownych reform, lecz pozostawił biegowi czasu ich powolne zasymilowanie, gdy tymczasem w gimnazyach nowopruskich prowincyi w r. 1869 zaprowadzono tak stanowcze zmiany, że prawie w niczem te zakłady nie różnią się od gimnazyów staropruskich. Większa część jednak zakładów objętych nazwą „Realschulen“ ma organizacyą jednolitą i ustaloną, dla tego w niniejszém zestawieniu trzymać się będziemy przedewszystkiém tych zupełnie ustalonych zakładów, szczególnie zaś szkół realnych istniejących w Berlinie, które zwiedzaliśmy i z których organizacyą dokładnie jesteśmy zaznajomieni.

Szkoły realne dzielą się na szkoły realne pierwszorzędne i drugorzędne, i na wyższe szkoły miejskie (Realschulen erster und zweiter Ordnung und höhere Bürgerschulen). Celem ich ogólnym do niedawna było dawać ogólne umiejętne przygotowanie do tych zawodów, do których nie potrzeba studyów uniwersyteckich. W ostatnich dopiero latach rozporządzenie ministeryalne otworzyło uczniom szkół realnych, którzy zdali examina dojrzałości, niektóre działy fakultetów uniwersyteckich. Szkoły realne mają podobnie jak gimnazyja system 6 klas.



Plan naukowy szkół realnych pierwszorzędnych jest następujący:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Religia . . . . .	3	3	2	2	2	2
Język niemiecki . . . . .	4}	4}	3}	3}	3}	3}
Język łaciński . . . . .	8}	6}	6}	5}	4}	3}
Język francuski . . . . .	—	5	5	4	4	4
Język angielski . . . . .	—	—	—	4	3	3
Geografia i historia . . . . .	3	3	4	4	3	3
Nauki przyrodnicze . . . . .	2	2	2	2	6}	6}
Matematyka i rachunki . . . . .	5	4	6	6	5}	5}
Kaligrafia . . . . .	3	2	2	—	—	—
Rysunki . . . . .	2	2	2	2	2	3
	30	31	32	32	32	32

Przedmioty, w których liczba godzin oznaczona jest haczykiem (}), zostają ze sobą w ścisłym związku, w skutek czego w miarę potrzeby liczbę godzin tygodniowych można w jednym z nich uszczuplić na korzyść drugiego. Prócz tego jeszcze wchodzi w zakres planu nauka śpiewu i gimnastyka, odbywająca się zazwyczaj poza godzinami szkolnymi. Klasy VI., V., IV. przebywa uczeń w jednym roku, klasy II., I., a zwyczajnie i III. w dwóch latach. Język łaciński jest dla wszystkich uczniów przedmiotem obowiązkowym. Indywidualne stosunki miejscowe, tudzież wzgląd na narodowość uczniów w ks. Poznańskim sprowadza znaczne zmiany ogólnego planu, albowiem rodzaj przemysłu albo właściwość ziemi w pewnej okolicy mogą zniewalać do obszerniejszego traktowania niektórych przedmiotów. Tak n. p. w miejscach górskich uczą obszerniej mineralogii, w Barmen na żądanie rodziców uczą kaligrafii aż do wyższej secundy, w Akwisgranie uczą języka włoskiego i t. d.

Ze względu na to, że podług wieloletnich doświadczeń z tercyi wielka ilość uczniów opuszcza szkołę, ażeby się poświęcić zawodom praktycznym, plan naukowy jest tak ułożony, że przedmioty do tercyi włącznie stanowią pewną oddzielną, zaokrągloną całość, uzdolniającą do zawodów praktycznych średnich kół mieszczaństwa. Nadto we wielu miejscach musi szkoła realna w ogóle mieć na oku cele praktyczne i spełniać zarazem zadania szkoły specjalnej. Promocya uczniów do klasy pierwszej zależy od osobnego examinu.

Różnica między szkołami realnymi pierwszorzędnymi a drugorzędnymi polega głównie na tém, że drugorzędne szkoły realne, wolniejsze od powyższych względów, więcej zastosowują swe urządzenia do lokalnych stosunków. Tak n. p. język łaciński należy

do przedmiotów tylko względnie obowiązujących, a we wielu zakładach tej kategorii zupełnie jest usunięty z planu lekcyjnego. W tych szkołach można także klasę III. i II. ograniczyć do jednego roku. Temat w poszczególnych przedmiotach może być ścieśniony i znacznie mniejszy od tego, który obowiązuje w szkołach realnych pierwszorzędnych, po których spodziewają się, że dadzą uczniom znacznie wyższy stopień ogólnego umysłowego wykształcenia. Również co do obsadzania posad nauczycielami kwalifikowanymi, co do plac i całej dotacji, środków naukowych, lokalu i t. d. stawiają do tych szkół mniejsze wymagania.

Wyższe szkoły miejskie (höhere Bürgerschulen) zawdzięczają swe istnienie usiłowaniu wielu gmin miejskich podjętym w tym celu, ażeby posiadać szkoły mające wyłącznie kształcić młodzież mieszczańską, poświęcającą się praktycznym zawodom.

Myśl połączenia gimnazjum ze szkołą realną w jeden zakład nie jest dzisiejszą. W roku 1849 minister Ladenberg zwołał konferencyą, mającą ułożyć plan lekcyjny dla połączonych obu zakładów. Gimnazjum niższe o trzech klasach VI., V., IV., miało być obu oddziałom wspólne; trzy klasy wyższe miały istnieć oddzielnie dla gimnazjum wyższego i dla tak zwanego gimnazjum realnego. W gimnazjum niższym miano uczyć: języka niemieckiego, łacińskiego, francuskiego, religii, geografii i historii, historii naturalnej, rachunków, kaligrafii, rysunków, śpiewu; w gimnazjum wyższym prócz tych przedmiotów języka greckiego, a w gimnazjum realnym zamiast języka greckiego, języka angielskiego i rysunków. Plan ten jednak nie wszedł w życie, gdyż stan nauczycielski był mu przeciwny, czego powody wyłuszczone powyżej. Atoli pomimo tego połączenie pod wspólną dyrekcją zupełnej szkoły realnej pierwszorzędnej lub drugorzędnej z gimnazjum jest dosyć częstym. Taka kombinacya nastęrcza rodzicom i dyrektorom często pożądaną sposobność, przenoszenia uczniów z jednego oddziału do drugiego, stosownie do wybitnie objawiającego się uzdolnienia. W skutek tego przechodzenie uczniów gimnazyalnych do klas równorzędnych realnych jest wtedy zawsze właściwe, jeżeli uczniowie okazują się mniej zdolnymi do studyów klasycznych, niż do zajmowania się realiami i przedmiotami pod zmysły podpadającymi.

Klasy realne mają wielce na to baczyć, ażeby utrzymać dla siebie to samo uznanie, co odpowiednie klasy gimnazyalne, i ażeby przy przyjmowaniu uczniów i przy promocyach podług tego postępować. Inaczej należałoby się obawiać, aby realne klasy nie były

stkiem tych wszystkich jednostek, na których cięży zarzut braku talentu lub wstępu do pracy.

Ważną i zasługującą na troskliwe pielegnowanie jest wspólność, jaką mają oba oddziały takich zakładów co do dyrekeyi, nauczycieli, porządku, karności, lokalu szkolnego, ćwiczeń gimnastycznych i śpiewu, nabożeństw szkolnych i feryi. Szkoły takie realne połączone z gimnazyalnemi pod jedną dyrekeyą mają tylko klasy VI. i V. wspólne, od IV. zaś ustaje dalsza kombinacya.

Plan szkół takich jest następujący :

Klasy nierozdzielone.	VI.	V.		VI.	V.
Religia . . . . .	3	3	Rachunki . . . . .	4	3
Język niemiecki . . . . .	2	2	Nauki przyrodnicze . . . . .	3	3
Język łaciński . . . . .	10	10	Pisanie . . . . .	3	3
Język francuski . . . . .	—	3	Rysunki . . . . .	2	2
Geografia i historia . . . . .	2	2		29	31

Klasy gimnazyalne.	IV.	III.	II.	I.
Religia . . . . .	2	2	2	2
Język niemiecki . . . . .	2	2	2	3
Język łaciński . . . . .	10	10	10	8
Język grecki . . . . .	6	6	6	6
Język francuski . . . . .	2	2	2	2
Geografia i historia . . . . .	3	3	3	3
Matematyka i rachunki . . . . .	3	3	4	4
Nauki przyrodnicze . . . . .	—	2	1	2
Rysunki . . . . .	2	—	—	—
	30	30	30	30

Klasy realne.	IV.	III.	II.	I.
Religia . . . . .	2	2	2	2
Język niemiecki . . . . .	3	3	3	3
Język łaciński . . . . .	6	5	4	4
Język angielski . . . . .	—	4	3	3
Język francuski . . . . .	5	4	4	4
Geografia i historia . . . . .	4	4	3	3
Matematyka i rachunki . . . . .	6	6	5	5
Nauki przyrodnicze . . . . .	2	2	6	6
Rysunki . . . . .	2	2	2	2
Pisanie . . . . .	2	—	—	—
	32	32	32	32

Oprócz tego udzielają śpiewu i gimnastyki.

Nauka języków. Przechodząc do planu poszczególnych przedmiotów nadmienić musimy, że możemy daleko krócej niż

w gimnazyach przedstawić naukę języków, system bowiem i metoda pozostają prawie te same, a właściwa różnica polega jedynie na tém, że kiedy w gimnazjum głównym filarem są języki klasyczne, w szkole realnej języki klasyczne stoją na drugim planie, a na pierwszym język niemiecki i języki nowoczesne. Język niemiecki spełnia te wszystkie zadania co i w gimnazjum, a zarazem ma w najwyższej klasie obznajomić uczniów z głównymi zasadami estetyki i logiki — oczywiście już nie z tą ścisłością i dokładnością, jaką nadaje dokładne studyum języków klasycznych; w języku francuskim doprowadzają uczniowie o wiele dalej, niż w gimnazjum: nie tylko rozumienie łatwiejszych autorów i poprawne władanie językiem w piśmie, lecz także i zupełna biegłość w ustnej potocznej rozmowie i dosyć dokładna znajomość literatury jest celem, do jakiego zmierza nauka. W języku angielskim, który od III. jest obowiązkowym przedmiotem, którego więc uczą się przez lat pięć uczniowie, dochodzą prawie tak daleko, jak uczniowie gimnazjalni w języku francuskim — w obu jednak językach nowożytnych praktyczny pożytek w przyszłym powołaniu jest rzeczą główną. Nareszcie język łaciński, który we wyższych klasach ma dosyć nieznaczną liczbę godzin (bo w III. 5, w II. 4, w I. 3), ma posłużyć do zaznajomienia uczniów ze światem starożytnym, o ile to bez zupełnej znajomości języka greckiego jest wykonalne. Gramatyka jest zredukowana do rozmiarów najmniejszych, to jest takich, bez których zrozumienie autorów jest wręcz niemożliwe; w klasach wyższych czytają uczniowie łatwiejszych klasyków jako to: Cezara, Liwiusza, Sallustego, Owidego i łatwiejsze ustępy z Wergilego, a w ostatnim roku poznają także ważniejsze wierszy łac. rodzaje na chrestomatykach osobno w tym celu ułożonych. Dla dokładniejszego zrozumienia załączamy specjalny plan nauki języków.

§. 18.

**A) Język niemiecki.**

W klasie VI., (4 godziny tygodniowo); V., (4 godziny tygodniowo); IV., (3 godziny tygodniowo), jest materiał naukowy i jego podział taki sam co w odpowiednich klasach gimnazjalnych.

III. b i III. a (tygodniowo 3 godziny). Zadanie tej klasy zgadza się w ogóle z III. klasą gimnazjalną. Tylko na to zważają, że w szkołach realnych wielu w tej klasie kończy swe wykształcenie



szkolne, chcąc się poświęcić praktycznym zawodom. Zadania przeto piśmienne odnoszą się także do stosunków życia praktycznego n. p. listy, korespondencje kupieckie i t. d. Przy czytaniu ustępów poetycznych nauka o metrach i t. d. ogranicza się do najmniejszych rozmiarów. Ćwiczenie wszędzie góruje nad instrukcją, a to celem osiągnięcia pewności gramatycznej w używaniu mowy ojczystej, dokładnego zrozumienia ustępów przeczytanych i słyszanych, tudzież pewności w piśmiennym i ustnym przedstawieniu rzeczy.

II. b i II. a (3 godziny). Na wybranych przykładach wyjaśnia się w krótkości różnicę między głównymi rodzajami poezyi i podaje się główne wiadomości o życiu i wieku pisarzy. Czyta się ustępy z Homera w tłumaczeniu Vossa, z Nibelungów w formie nowożytniej i poematy liryczne i dydaktyczne. Sceny dramatyczne (całych dramatów nie czyta się w klasie, lecz prywatnie, aby nie robić uszczerbku ważniejszym ćwiczeniom praktycznym). Recytacje i wolne wykłady, do których podają treść nauka historii, czytani autorowie i lektura prywatna. Ćwiczenia logiczne, synonima, łatwiejsze definicje; pierwotne i pochodne słów znaczenia. Ćwiczenia w dyspozycji. Główne właściwości dobrego stylu wykazuje się na wzorowych przykładach.

Zadania z dyspozycją wprzód podaną; tłumaczenia z obcych języków.

Ponieważ w szkołach realnych pierwszorzędnych klasa II. i I. trwają po dwa lata, musi następować corocznie zmiana w doborze materiału.

I. (3 godziny tygodniowo.) Przegląd rozwoju historii niemieckiej literatury, połączony z czytaniem dzieł i pisarzy tworzących epokę. Próby klasycznej niemieckiej poezyi i prozy. Wyjaśnienie ód Klopstocka; ustępy z Lessinga prozaicznych pism, z Herdera Ideen i t. d. sprawozdanie z ustępów przeczytanych. Ćwiczenia w definiowaniu i dyspozycji; wyluszczenia retoryczne i logiczne, określenie treści i obszaru niektórych nadzwyczaj ważnych pojęć jako to: umiejętność, sztuka, literatura, poezya, proza, organiczny, mechaniczny i t. d., które mają być zarazem przykładami typowymi postępowania metodycznego.

Zadania i wolne wykłady, jedne i drugie tylko z działów znanych uczniom z nauki, lektury lub z własnego oglądania i doświadczenia.

§. 19.

**B. Język łaciński.**

VI. (7—8 godzin tygodn.) Regularny rzeczownik i przymiotnik, reguły rodzajowe, czasownik regularny.

Ćwiczenia w tłumaczeniu z łaciny i na łacinę zdań pojedynczych, mających jedynie podmiot, orzeczenie, przedmiot; uczenie się na pamięć wokabul.

V. (6 godzin tygodn.) Nieregularna deklinacja rzeczowników i przymiotników: reguły rodzajowe, nieforemne stopniowanie, deklinacja zaimków, przymki, liczebniki, deponens, czasowniki nieregularne, konstrukcje acc. cum inf. i abl. absol. wyjaśnia się przy czytaniu. Ćwiczenia ustne i piśmienne: także retrowersya. Początek ciągłej lektury. Uczenie się na pamięć słów i zdań wzorowych.

IV. (6 godzin tygodn.) Uczniów wprawia się w konstrukcję acc. c. inf. i abl. absol.; ze składni accus. i dat. co najważniejsze. Powtórzenie nauki o formach i prawideł akcentowych. Uczenie się źródłosłów nieregularnych czasowników. Ćwiczenia piśmienne w ciągłych zdaniach.

Czytanie Chrestomatyi lub Herodota Wellera i uczenie się na pamięć stosownych ustępów.

III. b. i III. a. Powtórzenie i uzupełnienie nauki o przypadkach, do tego reguły o genetywie i ablat. z wyborem. Spójniki, rozmaite składnie imiesłowu. Najważniejsze ustępy z nauki o czasach i trybach. Powtórzenie nauki o formach, ćwiczenia i extemporalia, retrowersye, przemiana mowy wprost na zależną.

Lektura: Cornelius Nepos, w III. a. Caesar de bell. Gall. albo zamiast obu odpowiednia Chrestomatya; uczenie się zdań na pamięć.

Celem nauki jest: pewność w zasadach gramatycznych i dostateczna znajomość słów, ażeby z pomocą jednej i drugiej móc tłumaczyć Korneliusza Neposa i łatwiejsze ustępy Cezara.

II. b. i II. a. (4 godziny tygodn.) Systematyczne powtarzanie gramatyki tak fleksyi jak i składni. Ustne i piśmienne ćwiczenia jak w III.

Dalsza lektura Jul. Cezara, w II. a. także ustępy Liwiusza albo Kurcyusza, albo Salustego Katylina. Wybór z Metamorfóz Owidego lub Fasti z uwzględnieniem mitów, powracających w nowszej literaturze, albo poetyczna chrestomatya. Zasady metryczne. Uczenie się na pamięć stosownych ustępów poetycznych i prozaicznych.

Ostanowisku autorów czytywanych w historii literatury udziela się treściwych uwag.

I. (3 godziny tygodn.) Wybrane ustępy z Liwiusza, Sallustego, z łatwiejszych mów i filozoficznych pism Cyccerona; również z Eneidy Wergilego, albo z poetycznej chrestomaty; metrum elegiczne.

Lektury używa się ciągle na to, ażeby wiadomości gramatyczne utrzymać w żywej pamięci i daje się sposobność do porównywania wspólności i różnic w używaniu języka łacińskiego a nowożytnych. Niektórych ustępów prozaicznych i poetycznych celujących tak formą jak treścią, uczą się uczniowie na pamięć. Od czasu do czasu tłómaczenia z niemieckiego na łacińskie.

## §. 20.

### C. Język francuski.

V. i IV. (tygodn. 5 godzin.) Cel nauki jest ten sam, co w odpowiednich klasach gimnazyalnych. Większa liczba godzin w szkołach realnych umożliwia pomnożenie praktycznych ćwiczeń.

III. b. i III. a. (tygodn. 4 godzin.) Również i w tej klasie o treść ustępów przeczytanych pyta się nauczyciel na przemian także i w języku francuskim i osiąga przez to u uczniów niejaka biegłość w wolném opowiadaniu czytanych ustępów.

II. b. i II. a. (4 godziny tygodn.) Powtórzenie ważnych rozdziałów gramatyki. W II. a. obok ćwiczeń i extemporaliiw także początki wolnych zadań. Przy wyjaśnieniu autorów używa się na przemian także języka francuskiego. Wprowadzenie do kształcącej lektury prywatnej i kontrola nad nią. Uwagi nad treścią książek przeczytanych w szkole i w domu służą za przedmiot do ćwiczeń ustnych w konwersacyi. Zresztą jak w II. a. gimnazyów.

I. (tygodn. 4 godziny.) Wyjaśnianie pisarzyw i nauka w ogóle odbywa się prawie wyłącznie w języku francuskim. Przegląd klasycznego okresu francuskiej literatury. Do lektury służą oprócz innych stosownych dzieł dawniejszych i nowszych czasów także pisma p. de Staël, dalej Boileau art poétique; a obok dawniejszych klasycznych dramatów także dramat nowszy stosownie wybrany. Lektura prywatna i kontrola nad nią. Gramatyczne repetycye w połączeniu z lekturą. Piśmienne ćwiczenia w zadaniach, extemporaliach i w wolnych wypracowaniach treści historycznej lub opisowej. Do tłómaczenia na język francuski używa się także niemieckich dzieł, jako to: Lessinga Philotas, Engla Edelknabe i t. d. krótkie wolne wykłady w języku francuskim.

§. 21.

**D. Historia i geografia.**

1. Program pruski dla szkół realnych pierwszorzędnych:

a) Sexta i quinta, po 3 godziny tygodniowo. Temat taki sam jak w VI. i V. szkół gimnazjalnych. Od czasu do czasu geograficzne extemporale. Extemporalia takie przepisane są zresztą dla wszystkich klas.

b) Quarta, tygodniowo 4 godziny. Z geografii powtórzenie i rozszerzenie geografii matematycznej. Topograficzne stosunki pozaeuropejskich krajów i państw. Podaje się wiadomości o produkcji dotyczących krajów. — z historyi to samo, co w IV. gimnazjalnej.

c) Tertia B i A. po 4 godziny tygodniowo. Z geografii opis Europy, a mianowicie w pierwszym roku kraje nieniemieckie, w drugim Niemcy z szczególném uwzględnieniem Prus. Przedewszystkiem należy zwracać uwagę na szlaki handlowe, na układ powierzchni i produkcją. Opisy przekrojów pionowych, rysowanie map. Historia: w pierwszym roku historia Niemiec do r. 1648 z szczególném uwzględnieniem pruskiego państwa; w drugim roku historia brandenbursko-pruskiego państwa, oparta o historią Niemiec.

Włącznie do téj klasy ma być osiągnięty cel następujący:

Znajomość głównych zasad geografii matematycznej i ogólny pogląd na powierzchnią ziemi i poszczególnych części świata, przedewszystkiem Europy; dokładniejsza znajomość topicznej i politycznej geografii Niemiec. Z historyi: znajomość najważniejszych zdarzeń historycznych w zarysie i dokładniejsza znajomość historyi ojczyznej, t. j. brandenbursko-pruskiej w połączeniu z niemiecką.

d) Secunda A i B. po 3 godziny tygodniowo. Obszerniejszy wykład geografii matematycznej. Pomija się umiejętne jęj uzasadnienie, które dopiero w nauce fizyki się uskutecznia. Powtórzenie hydro- i orografii całej powierzchni ziemi. Oprócz tego w roku pierwszym: opis krajów pozaeuropejskich z szczególném uwzględnieniem kolonizacji i handlu. W roku drugim: Europa a bardziej szczegółowo kraje niemieckie. Zwraca się szczególną uwagę na oświatę, handel i przemysł. Pogląd na rozdział zwierząt i roślin po powierzchni ziemi.

Historia: w II. b. powtarza się historią starożytną na podstawie wiadomości uzyskanych w IV. Uzupełnia się dodaniem poglądów na ustawy, oświatę i religią. W II. a. dzieje niemieckie



w wiekach średnich. Równocześnie zwraca się uwagę na dzieje Anglii i Francji i na odmienny rozwój wewnętrznego ustroju (prawa publicznego) tych państw. Tablice historyczne.

e) Prima, tygodniowo 3 godziny. Z geografii : repetycje porównawcze, połączone z rozszerzeniem tematu klas poprzednich i zastosowaniem bezpośrednim do tych partyi historycznych, które właśnie wykładane bywają. Używa się kart historycznych. Niektóre wiadomości z historii i geografii, z uwzględnieniem odkryć i rozwoju stosunków handlowych między narodami.

Historja nowożytna od reformacji, przede wszystkim historia niemiecka, angielska i francuska. Systematyczne repetycje tematów klas poprzednich.

2. Uwagi ogólne. Nie zapuszczając się w specjalne zastosowanie programu pruskiego do naszych szkół realnych z powodów, na wstępie przytoczonych, — podajemy tylko niektóre uwagi ogólne, które oparte w części na doświadczeniach, zebranych w szkołach pruskich, w części na własnych poglądach, charakteryzują w kilku wybitnych rysach odrębne stanowisko nauki historii i geografii w szkołach realnych.

a) Liczba godzin wykładowych dla tego przedmiotu jest w pruskich szkołach realnych znacznie większa, aniżeli w gimnazyach pruskich, wynosi ona w szkołach realnych 30, w gimnazyach 25, jeżeli zredukujemy wszystko na jeden rok. Pochodzi to stąd, że Prusacy nawet w szkołach realnych akcentują szczególnie element humanitarny. Wyznaczają więc znaczniejszą liczbę godzin wykładowych dla tego przedmiotu, aby dać tem samem sposobność do uzupełnienia choć częściowego tych elementów humanitarnych, które uczniowie szkół gimnazjalnych uzyskują przez studia klasyczne.

Liczba godzin wykładowych może być jednak dla nauki tego przedmiotu zupełnie równą tak w gimnazyach, jakoteż i w szkołach realnych, gdyż historia w stosunku swém do planu lekcyjnego szkół gimnazjalnych ma znowu inne, nader ważne zadania do spełnienia.

Ale bardziej podrzędne stanowisko téj nauki w dawniejszych planach lekcyjnych dla szkół realnych uważać musimy jako bardzo niestosowne i polegające na zupełném zapoznaniu znaczenia i zadania tych szkół.

b) Jakkolwiek liczba godzin wykładowych dla historii i geografii w gimnazyach i szkołach realnych może być zupełnie równą, należy w szkołach realnych ze względu na odrębne ich stanowisko naukę tych przedmiotów nieco odmiennie urządzić. Nie przemawiamy

za tém, aby nauka ta bezpośrednio stała jedynie w usłudze przemysłu, aby polegała tylko na uwydatnieniu tych żywiołów, które z handlem i przemysłem w bezpośrednim związku zostają, a pomijała elementy czysto humanitarne. Takie stanowisko téj nauki nie odpowiadałoby wcale zadaniu tych szkół.

Należy więc w szkołach realnych i te działy historyi powszechnój, które z handlem i przemysłem w żadnym związku nie zostają, traktować gruntownie i z uwagą ze względu na ogólne wykształcenie uczniów, w którym nader ważną odgrywają rolę. Ponieważ jednak wykształcenie uczniów szkół realnych polega bardziej na oświacie nowożytniej, i nie może zrywać związku z przyszłym tych uczniów zadaniem, powinno się poglądy na przemysłowy i handlowy rozwój narodów i na historią cywilizacyi w ogólności, obszerniej rozwijać, a można natomiast rozwój starożytnego i średniowiecznego ustawodawstwa gruntownie wprowadzić, ale nieco zwięźle traktować, aniżeli w gimnazyach. Tak mianowicie należy skracać te ustępy o instytucjach starożytnych, które w gimnazyach nie ze względu na swe ważne historyczne znaczenie, ale ze względu na interpretacyą autorów obszerniej traktowane bywają.

Tak n. p. powinien profesor historyi w szkole realnej rozwinać wprowadzić jasny pogląd na instytucyą konsulów, powinien przytoczyć jej atrybucye, ale wykład specjalny o rozdziale czynności między obydwóch konsulów, o formie zwoływania senatu, o prezydyałnych czynnościach konsula i ich formie i t. p., byłby wcale nie na miejscu: podczas gdy profesor gimnazyalny pominąć tego nie może, gdyż musi wykładem swoim przygotować pole pod zasiew kolegom swoim, tłómaczącym autorów rzymskich. Gdyby zaś chciał uzupełnienie tych elementów pozostawić profesorom literatury klasycznej, nauka nie miałaby téj jedności, której plan naukowy wymaga.

Nie wątpimy, że ten jeden przykład wystarczy do wyjaśnienia naszych zapatrywań w téj mierze, a każdy praktyczny nauczyciel, pojmujący jasno swój przedmiot i swe zadanie, potrafi pociągnąć granice między nauką historyi w gimnazyach a szkołach realnych.

Nie mniej téż powinno się w nauce geografii w szkołach realnych uwydatniać handlowe i przemysłowe stosunki poszczególnych krajów.

e) W pruskich szkołach realnych przeważa w nauce geografii już w klasach niższych metoda apalityczna. Uważamy to jako nieodpowiednie, przemawiamy za tém, aby naukę tego przedmiotu traktowano w tych szkołach ze względu na metodę zasadniczą

zupełnie tak samo, jak w gimnazyach; gdyż metoda syntetyczna dla szkół niższych jest zawsze najodpowiedniejszą. Również powinny wszystkie partye historyi i geografii w tym samym porządku po sobie następować jak w gimnazyach; tylko rozkład tych partyi na poszczególne klasy zawisłym będzie od tego, ile klas rocznych w przyszłym swym ustroju liczyć będą nasze szkoły realne.

## §. 22.

### E. Matematyka.

1. Program pruski dla szkół realnych pierwszorzędnych:

a) Sexta, (5 godzin tygodniowo) i quinta, (4 godziny tygodniowo). Rachunki tak samo jak w dotyczących klasach gimnazjalnych. Do tego ćwiczenia wstępne z nauki o figurach geometrycznych, jakoteż w rysunku za pomocą linii i trójkąta prostokątnego.

b) Quarta, (tygodniowo 6 godzin). Z rachunków powtórzenie tematu klas poprzednich, mianowicie za pomocą rachunku z głowy. Rachunki stosunkowe na podstawie prostych i odwrotnych stosunków, zastosowane do życia codziennego. Ułamki dziesiętne.

Z geometrii: początek nauki systematycznej. Objaśnienia wstępne, zasady główne, nauka o kątach, o liniach równoległych i trójkątach, twierdzenie Pitagorasa. Łatwiejsze zadania z tego zakresu.

c) Tertia B i A (tygodniowo 6 godzin). Rachunki kupieckie wraz z powtórzeniem tych partyi poprzednio wyłożonych, które do ich wykonania są niezbędne.

Arytmetyka: algebraiczny wykład czterech działań głównych, wyciąganie drugiego i trzeciego pierwiastka; proporcye, zrównania pierwszego stopnia z jedną niewiadomą.

Geometrya: powtórzenie tematu klasy poprzedniej. Nauka o czworokątach; samoistne rozwiązywanie zadań; o kole, podobieństwo trójkątów, obliczanie powierzchni z wyjątkiem obliczeń koła.

Włącznie do tej klasy następujący cel musi być osiągnięty: pewne wykonywanie rachunków, wziętych z życia codziennego i dobra znajomość planimetrii, a tem samem uzdolnienie do zrozumienia i rozsądnego wykonywania konstrukcyi z zakresu niższych zawodów przemysłowych.

d) *Secunda B i A* (tygodniowo 5 godzin). Z arytmetyki: równania pierwszego stopnia z wieloma niewiadomymi. — potęgi i pierwiastki; równania drugiego stopnia, logarytmy. Dalszy ciąg ćwiczeń z zakresu rachunków kupieckich; z geometryi: obliczenie koła, stereometrya i trygonometrya płaska. Początek algebraicznej geometryi.

e) *Prima* (tygodniowo 5 godzin). Z arytmetyki: w pierwszym roku równania drugiego stopnia z wieloma niewiadomymi; równania trzeciego i czwartego stopnia; numeryczne rozwiązanie równań wyższych stopni, szeregi, wzór Newtona; w drugim roku powtórzenie równań drugiego stopnia z wieloma niewiadomymi, ułamki ciągłe, równania nieoznaczone, permutacje, kombinacje, rachunek prawdopodobieństwa, niektóre twierdzenia z teorii liczb.

Z geometryi w pierwszym roku powtórzenia z trygonometryi płaskiej za pomocą licznych przykładów, maximum i minimum, geometrya analityczna, przecięcia ostrokątowe; w drugim roku geometrya wykreślna i zasady trygonometryi sferycznej. Oprócz tego w obydwóch latach (przynajmniej w półroczach zimowych) systematyczne repetycje tematów klas poprzednich.

2. Uwagi ogólne ze względu na odmienne stanowisko matematyki w szkołach realnych.

a) Ze względu na to, że szkoły realne opierają ogólne wykształcenie swych uczniów przeważnie na gruntownej znajomości matematyki, a przedmiot ten zresztą stanowi główną podstawę wielu specjalnych nauk technicznych, ma nauka matematyki w realnych szkołach pruskich ogromną przewagę.

Nie tylko liczba godzin wykładowych jest bardzo znaczna, ale w zakres nauki wchodzi wiele partyi, które w gimnazyach pomija się zupełnie.

Uważamy to za nader słuszne, i wyrażamy przekonanie, że w układzie planu lekcyjnego dla nauki matematyki w szkołach realnych program pruski w głównych zasadach za wzór posłużyć może. Nie byłibyśmy nawet przeciwni rozszerzeniu programu tego w tym lub w owym kierunku, gdyby konieczny wzgląd na liczbę godzin wykładowych i na inne bardzo ważne przedmioty nie stał temu na zawadzie.

Jak na wszystkich innych miejscach, tak i tutaj zwrócić znowu musimy uwagę na ściśle określenie nauki za pomocą odpowiedniego programu i na ściśle przestrzeganie tego programu.



b) W programie nauki matematyki umieszczona jest w Prusiech geometrya wykreslna, która u nas stanowi osobny przedmiot wykładowy. Sprawę tę rozpatrzymy poniżej w §. 24.

§. 23.

**F. Nauki przyrodnicze.**

1. Program pruski dla szkół realnych pierwszorzędnych:

a) Sexta. (2 godziny tygodniowo). Rozpatrywanie najlepší znanych okazów ze wszystkich trzech królestw przyrody. W lecie: opisywanie poszczególnych części roślin, a mianowicie liści, celem odpowiedniego odróżniania i oznaczania; najważniejsze drzewa swojskie, w zimie: opisywanie ptaków i ssaków, które znane są uczniom czy to z natury, czy téż z wypchanych okazów. Opowiadania o życiu zwierząt.

We wszystkich klasach używa się w braku żywych lub wypchanych okazów dokładnych wizerunków.

W VI. można połączyć zoologią i botanikę z nauką geografii. Nauka zoologii może w VI. i V. nawet zupełnie być pominięta.

b) Quinta. (2 godziny tygodniowo). Historia naturalna: w lecie ćwiczenia w opisywaniu takich gatunków układu przyrodzonego, których cechy łatwo wykryć się dadzą; najważniejsze wiadomości z botanicznej terminologii; znajomość najbardziej rozpowszechnionych krajowych roślin ogrodowych. W zimie: opisywanie, porównanie i ugrupowanie wypchanych ptaków i ssaków.

c) Quarta, (tygodniowo 2 godziny). Historia naturalna: w lecie opis roślin swojskich, cechy tych rodzin przyrodzonych, które łatwo rozróżnić się dadzą; najważniejsze rośliny warzywne; ćwiczenia w układaniu herbaryów, ekskursyc botaniczne;— w zimie: ssaki, płazy i ryby. Porównanie większych owadów, mianowicie chrząszczów i motyli,—ugrupowanie ich według rodzin przyrodzonych.

d) Tertia B i A (tygodniowo 2 godziny). W lecie: ćwiczenia w ugrupowaniu podług układu Lineusza — mianowicie na opisanych właśnie roślinach; rodziny przyrodzone, które pewnym oddziałom układu Lineusza odpowiadają, z szczególném uwzględnieniem roślin lekarskich i jadownych, w zimie opisuje się i rozbięra na części te owady, które są przedstawicielami wszystkich rzędów. Systemy kręgowców przez porównanie okazów.

W III. a. pogląd na podział systematyczny mineralów, z szczególném uwzględnieniem tych, które w okolicy się znajdują.

Naprowadza się uczniów na to, aby zjawiska przyrody, które im samym podpadają pod zmysły, ustnie lub pisemnie dokładnie skreślić zdolali; przytém w sposób popularny daje się elementarny pogląd na prawa przyrody; popularna fenomenologia.

Włącznie do tej klasy cel następujący ma być osiągnięty: znajomość najważniejszych, na miejscu lub w okolicy znajdujących się płodów przyrody, jakoteż najważniejszych zjawisk fizycznych podpadających pod zmysły uczniów i głównych powodów tych zjawisk. Przez częste ćwiczenia ma być osiągnięta pewna biegłość w robieniu spostrzeżeń i łatwość w pisemnem i ustnem zdawaniu sprawy z tych spostrzeżeń.

e) *Secunda B i A.*

α) *Historia naturalna* (tygodniowo 2 godziny). W lecie: ćwiczenia w samoistnem oznaczaniu rodzin roślinnych podług odpowiedniej flory miejscowej. Przyrodzony system botaniki z uwzględnieniem rozdziału roślin po powierzchni ziemi.

Najważniejsze ustępy z anatomii i fizjologii roślin. W zimowym półroczu pierwszego roku szkolnego: systematyczny pogląd na zwierzęta zestawne; w zimie roku następnego: wewnętrzny ustrój kręgowców wraz z zwięzłym poglądem na anatomia i fizjologia ciała ludzkiego, o ile to potrzebnem jest dla szkoły, a odpowiednem dla uczniów. Geograficzny rozdział zwierząt i roślin po ziemi. Nieco z flory i fauny gatunków kopalnych.

β. *Fizyka i chemia*, (tygodniowo 4 godziny). W pierwszym roku wywołuje się za pomocą eksperymentów zjawiska magnetyzmu, elektryczności i ciepła, w drugim zjawiska głosu, światła i tych materyi, które ulegają prawom mechaniki. — czyni się odpowiednie spostrzeżenia, i wyprowadza się stąd prawa przyrody. Z chemii w pierwszym roku metaloidy i najważniejsze ich połączenia; w drugim roku zwyklesze metale i najgłówniejsze ich połączenia: — wszystko na podstawie eksperymentów. Ponieważ historia naturalna nie wchodzi w zakres egzaminu dojrzałości, muszą uczniowie ci, którzy mają otrzymać promocyą do klasy najwyższej, poddać się w końcu II. a. ściślejszemu egzaminowi z tego przedmiotu.

f) *Prima B i A.*

α) *Historia naturalna*, (tygodniowo 2 godziny). Krystalografia i mineralogia, oparta na wiadomościach, które uczniowie z zakresu stereometrii i chemii już posiadają, geognozya i geologia, systematyczny pogląd na wszystkie trzy królestwa przyrody.

β. *Fizyka i chemia*, (4 godziny tygodniowo). Z fizyki geografia matematyczna, zarys popularny astronomii, mechanika,

opis maszyn prostych, optyka i niektóre ustępy z termiki i nauki o elektryczności z matematycznem uzasadnieniem.

Z chemii — stechiometryczny wykład najważniejszych procesów z chemii nieorganicznej; wolno przechodzić niektóre doborowe ustępy z chemii organicznej — ogólny pogląd na teorię typów.

2. Ze względu na nauki przyrodnicze w szkołach realnych następują nam się uwagi następujące:

a) Nauki te odgrywają w pruskich szkołach realnych bardzo ważną rolę. Historia naturalna wykładana bywa we wszystkich klasach. — doprowadza się uczniów do dokładnej znajomości systemów, i kładzie się szczególną wagę na naukę mineralogii i krystalografii. Bardzo stosowne jest zużytkowanie wiadomości nabytych z chemii, w nauce mineralogii w klasie najwyższej. Nie mniej też uczą tam geologii i geognozyi.

Wiadomości z zakresu nauk przyrodniczych w ogólności, a historii naturalnej w szczególności są nader ważną częścią integralną ogólnego wykształcenia, a przedewszystkiem wykształcenia technicznego. Rozwijają one nie tylko tak niezbędny jasny pogląd na przyrodę, którą technik ma w przyszłości wyzyskiwać dla dobra powszechnego, ale stanowią oraz niezbędne wiadomości przygotowane do wielu gałęzi przemysłu.

Naukom tym należy się więc jedno z pierwszych miejsc w planie lekcyjnym szkół realnych, a usiłowania do ściśnienia zakresu tej nauki w szkołach realnych wywarłyby wpływ najgubniejszy.

b) Pomimo tak wielkiej wagi, jaką Prusacy przypisują naukom przyrodniczym przedewszystkiem w szkołach realnych, traktują nawet i w tych szkołach fizykę przeważnie eksperymentalnie, a tylko niektóre ustępy niektórych partii uzasadniają matematycznie.

W tym punkcie odwołujemy się w zupełności do tego, co powiedzieliśmy w §. 15., — dodać jednak musimy, że większy zakres dowodów matematycznych w nauce fizyki dałby się w szkołach realnych o wiele bardziej usprawiedliwić, aniżeli w gimnazyach, już ze względu na to, że uczniowie szkół realnych powinni o wiele gruntowniejsze i obszerniejsze wiadomości matematyczne posiadać, aniżeli uczniowie gimnazyalni.

c) Chemia stanowi część składową nauki fizyki w realnych szkołach pruskich. Opiera się ona także przeważnie na eksperymentach i na stechiometrii. Wykład jej musi być przystępny, a chodzi w niej o ogólne umiejętne przygotowanie, nie zaś o bezpośrednie praktyczne zastosowanie.

## G. O stanowisku specjalnych nauk technicznych w szkołach realnych.

Oznaczenie stanowiska nauk technicznych i tych nauk przygotowawczych, które z nimi w bezpośrednim związku zostają, jest jedną z najważniejszych kwestyi zasadniczych w organizacyi szkół realnych.

Rozstrzygnięcie tej kwestyi jest najbardziej zawisłe od tego, jaki cel główny przypisujemy w ogóle szkołom realnym.

Łatwo powiedzieć, że szkoły realne mają uczniów przygotowywać do wyższych zawodów przemysłowych, ale trudniej oznaczyć, jakie ma być to przygotowanie, czy mniej lub więcej ogólne, czy mniej lub więcej specjalne? czy szkoły realne mają w ogóle rozwinać ucznia pod każdym względem, i dać mu obszerniejszą podstawę do specjalnego wykształcenia przemysłowego w jakiegokolwiek gałęzi, lub też zastosowywać naukę bezpośrednio do poszczególnych gałęzi przemysłu?

Jeżeli zgodzimy się na pierwsze zapatrywanie, nauka specjalnych przedmiotów technicznych zajmować będzie stanowisko podrzędne, — jeżeli na drugie, będzie mieć zupełną przewagę.

Nad sprawą tą zastanawialismy się na innych miejscach w niniejszém sprawozdaniu.

Prusacy są tego zdania, że szkoła realna ma dać przygotowanie ogólne, że nie powinna pomijać humanitarnych żywiołów, jakkolwiek głównie akcentować musi naukę matematyki i nauk przyrodniczych, i literaturę nowożytną, — jako podstawy ogólnego i obszerniejszego wykształcenia technicznego.

Przewodniczy im przedewszystkiem ta myśl, że uczeń wyposażony temi umiejętnościami, będzie nie tylko wyżej wykształconym członkiem społeczeństwa, ale posiadać będzie oraz tak gruntowną znajomość nauk przygotowawczych do każdej gałęzi wyższego przemysłu, że w wyższych szkołach specjalnych z łatwością podoła nauce w tych szkołach udzielanej, a tem samem z wyższego stanowiska zapatrując się na przemysł, do większych doprowadzi w nim rezultatów, aniżeli inny, który bez gruntownej naukowej podstawy, bardziej mechanicznie pojmując przemysłowe czynności zawodu swego.

Na tych zasadach unormowaną jest w Prusiech nauka przedmiotów technicznych w planie lekcyjnym szkół realnych.



Pomimo dziewięcioletniego kursu szkół realnych pomijają tam zupełnie naukę budownictwa.

Chemią traktują jako część integralną fizyki, a to o tyle tylko, o ile w niej pomieszczoną być może.

Zastosowania praktycznego niema zupełnie, a tylko uczniowie ci, którzy większe do tego przedmiotu okazują zdolności i więcej ochoty, mogą w prymie odbywać pod dozorem nauczyciela ćwiczenia w laboratorium chemicznem.

Zresztą wykłada się tylko chemią nieorganiczną, a z chemii organicznej wolno nauczycielowi przytoczyć tylko niektóre najważniejsze ustępy.

Geometrya wykreślna umieszczona jest w nauce matematyki, a poświęcają jej tylko część roku w wyższym oddziale prymy.

U nas panują inne zupełnie zapatrywania; — podczas gdy przemysł z braku wytrwałości i pracy upada, mniemają nawet ludzie wykształceni, że powodem tego nie jest nic innego, jak brak kierunku specjalnego w szkołach przygotowawczych — bardzo powszechne są u nas utyskiwania na stratę czasu na naukę przedmiotów w szkołach średnich, których w życiu codziennem nie można bezpośrednio zastosować.

Obecne nasze szkoły realne są najniefortunniejszą mieszaniną niższych szkół specjalnych i średnich szkół przygotowawczych, — we wszystkich projektach do organizacyi szkół realnych kierunek ten przebija, i projekt sejmowy, któremu zresztą wiele zalet przypisujemy, nie jest wolny od tego zarzutu.

W szkole realnej we Lwowie wykładają obecnie budownictwo w klasie trzeciej (!!!) jako przedmiot obowiązkowy, a rysunki budownicze umieszczone są w planie lekcyjnym klasy szóstej, — chemii nieorganicznej i organicznej i geometryi wykreślniej uczą w trzech latach po kilka godzin tygodniowo.

Że nauka budownictwa i nauka chemii, wyłożona już w klasie trzeciej, nie ma żadnej wcale wartości, każdy nam przyzna.

Nie mniej też schodzi nauka chemii i geometryi wykreślniej bardziej na pole nauki specjalnej, a nie zachowuje obecnie cechy nauki przygotowawczej, której celem nie jest bezpośrednio przygotowanie specjalistów, ale gruntowne przygotowanie ogólne do zawodów technicznych.

Uznajemy w zupełności wielkie znaczenie tych przedmiotów — ależ praktyczni Prusacy nie zapoznają ich zapewne także, a pomimo tego nie dają im przewagi w dziewięcioletnim kursie szkół

realnych. Pomimo tego wychodzą z realnych i technicznych szkół pruskich lepsi technicy, aniżeli z szkół austriackich w ogólności, a z naszych w szczególności. Objawy te zasługują na wszelką uwagę.

Każdy z tych przedmiotów przygotowuje bezpośrednio do pewnego zawodu specjalnego, jeden z nich nie będzie miał praktycznej doniesłości dla jednej, a drugi dla innej części uczniów.

Taki zakres nauki tych przedmiotów byłby zupełnie na miejscu, jeżeliby już w szkołach realnych zdecydowano, jakiemu zawodowi każdy z uczniów poświęcać się będzie. W takim razie poświęcałby się każdy nauce tych przedmiotów technicznych, które w jego zawodzie będą mu najbardziej potrzebne. Ale jak z jednej strony studium fachowe w akademiach technicznych jest nieodzowne, tak podział uczniów w szkole ściśle przygotowawczej na specjalistów byłby wcale nieodpowiedni i sprzeciwiałby się zasadom organicznego wykształcenia. Ucierpiałaby na tém jedność planu naukowego, a w całym wychowaniu, a nawet w umysłach młodzieży powstałaby walka między ogólnym, wstępnym wykształceniem, a kierunkiem ściśle realnym, w skutek której ani wstępne wychowanie nie mogłoby być organicznie wykończone i zaokrąglone, ani kierunek ściśle materialny nie byłby zupełnie zaspokojony.

Możnaby nam jednak zarzucić, że n. p. nauka chemii z praktycznym zastosowaniem do gorzelnictwa, piwowarstwa, mydlarstwa i t. p. dla znacznej części uczniów szkoły realnej będzie bezpośrednio potrzebną, a dla innych wcale przydać się może, — że wreszcie każdy technik powinien mieć dobry pogląd na wszystkie zawody praktyczne. Co do pierwszego punktu odpowiadamy, że ledwie dziesięta lub dwunasta część uczniów szkoły realnej w późniejszym życiu chemii specjalnie poświęcać się będzie, a dla tej małej części mają wszyscy inni uczniowie uczyć się wyrabiania chemicznych produktów, pamiętać setki formuł chemicznych i t. p.? Wprawdzie to wszystko przydać się może nietylko przyszłemu mechanikowi lub budowniczemu, ale mogłoby się w danym razie tak samo przydać teologowi, sędziemu i urzędnikowi administracyjnemu.

Wszakże może około  $\frac{3}{4}$  części uczniów gimnazyalnych poświęca się następnie studjom prawniczym, a pomimo tego nawet w naszym kraju, obfitującym szczególnie na polu szkolnictwa w majorytynie, jeszcze pomysł, nie zaproponował jeszcze nikt, aby uczono w gimnazjach prawa cywilnego lub karnego lub procedury cywilnej. A przecież  $\frac{3}{4}$  uczniów gimnazyalnych korzystałoby z tego bezpośrednio, a dla innych wszystkie te przedmioty, — szczególnie zaś ostatni z nich wielce przydaćby się mogły. Nie uczą wreszcie

w gimnazyach terapii i anatomii patologicznej, jakkolwiek wielka część uczniów poświęcać się będzie medycynie, a dla innych umiejętności te bardzo potrzebne być mogą.

W układzie planów lekcyjnych nie chodzi wcale o umieszczenie tego wszystkiego, co dla uczniów może być przydatne, bo tego za wiele by się znalazło, ale właśnie o stosowny wybór tych przedmiotów i partii, które z pośród ważnych i przydatnych są najważniejsze i najprzydatniejsze i ze względu na swój pierwiastek kształcący najbardziej odpowiadają celowi zakładu naukowego.

Co do drugiego argumentu, który u nas bardzo popłaca, sądzimy, że pogląd specjalniejszy na wszystkie gałęzie przemysłu jest nie tylko nie możebny, ale nawet wcale niepotrzebny. Zachodzi tu tylko zamęt pojęć. Technikowi bez wątpienia potrzebne jest takie naukowe przygotowanie, aby mógł wszystkie gałęzie przemysłu umiejętnie pojmować; takie wykształcenie daje właśnie realna szkoła pruska i takiego my właśnie wymagamy. Ci jednak, co w ten sposób argumentują, biorą jedno za drugie; podczas gdy tylko uznają jest rzeczą, że możność poglądu na wszystkie gałęzie przemysłu jest potrzebną, powiadają, że sam pogląd jest niezbędny i łatwo argumentem błędnym mogą działać na ludzi, biorących rzeczy powierzchownie.

Jesteśmy więc tego zdania, że zasady główne, na których polega w Prusiech organizacya szkół realnych, także co do specjalnych przedmiotów technicznych powinny być w zupełności zastosowane.

Chemia traktowaną być powinna jako ważna część fizyki, która stanowi część integralną ogólnego wykształcenia.

Należy ją wykładać znacznie obszerniej, aniżeli w gimnazyach, gdyż szkoły realne mają dać ogólną podstawę do wszystkich gałęzi przemysłu. Trzeba jej poświęcić przynajmniej w dwóch klasach po 2 lub 3 godziny tygodniowo; ale należy podać tylko gruntowną, czysto umiejętną podstawę, a unikać nader specjalnego zastosowania do produkeyi. Bardzo korzystne będą ćwiczenia w laboratorium chemicznem dla uczniów, którzy szczególne mają do przedmiotu tego zamiłowanie. Ćwiczenia te mają zrazu zwykle tylko cechę pouczającej zabawki, ale często bardzo obudzają większą ciekawość i tem samem przygotowują bardzo dobrych specjalistów. Ćwiczenia te zastępują w znacznej części obszerniejszy wykład chemii dla tych właśnie uczniów, którzy specjalnie przedmiotowi temu poświęcać się będą.



Nie inniej też życzymy sobie nawet znacznie obszerniejszego wykładu geometryi wykreślnej, aniżeli w Prusiech. Nauka ta przygo towuje bowiem do wielu przedmiotów technicznych. Należy w niej podać tylko pojęcia wstępne, gdyż przedmiot ten w dotyczących wydziałach akademii technicznej wykładają. Można jęj poświęcić w dwóch latach po dwie lub trzy godziny tygodniowo, i opierać ją bardziej na rysunku, aniżeli na teoryi.

Na każdy wypadek powinien zakres tej nauki ściśle być określony, aby nauczyciele nie mogli wymagań swoich za nadto daleko posuwać, i nie mogli traktować go tak, jak w najwyższych szkołach specjalnych, do czego według powszechnych doświadczeń nauczyciele techniczni nadzwyczaj są skłonni.

Natomiast nie zgodzilibyśmy się nigdy na nauczanie budownictwa w szkołach realnych, gdyż jest to nauka czysto specjalna, nie mająca nic wspólnego z ogólnem przygotowaniem, a rysunki budownicze należałoby umieścić stosownie w programie nauki rysunków.

Jeżeli jednak szkoły realne zajmą stanowisko ogólniejsze, — a podając wraz z wykształceniem w znacznej części humanitarném najobszerniejszą podstawę do technicznego wykształcenia, nie będą uwzględniać wykształcenia specjalnego, należy podać młodzieży sposobność do specjalnego wykształcenia się czy to w wyższych, czy w niższych szkołach specjalnych.

Wyższe szkoły techniczne powinny tak być urządzone, aby najspecialniejsze kierunki przemysłowe były w nich uwzględnione, a dla przemysłowców, którzy wyższego wykształcenia przemysłowego nabyć nie mogą, należy urządzać liczne szkoły przemysłowe niższych kategorii. Taki podział szkół musi być nader korzystnym dla kraju; czego dowodem doświadczenia, które wszędzie w Niemczech zbierać możemy. Ale mieszanie kierunku ściśle specjalnego z kierunkiem czysto przygotowawczym nie może wytworzyć organicznej całości, a tém samém nigdy nie może mieć dobrych skutków.

#### §. 25.

### H. Nauka przedmiotów nadobowiązkowych.

1. Rysunki. Dla tej nauki istnieją w pruskich szkołach realnych te same przepisy, co w gimnazyach. W szkołach tych powinny jednak przeważać rysunki linearne, gdy tymczasem w gimnazyach kładzie się szczególną wagę na rysunki odręczne. W szkołach realnych istnieje zresztą obok czterech klas rysunkowych, które urządza się w gimnazyach, jeszcze klasa piąta, obejmująca perspektywę i kon-



strukcją cieni, z uzasadnieniem umiętnym i początki rysowania planów, a w rysunku linearnym uwzględnia się już przyszłe powołanie uczniów.

Ze względu na tę naukę zauważać musimy:

a) Naukę rysunków w szkołach realnych powinno się powierzać tylko takim nauczycielom, którzy mają dostateczne wykształcenie ogólne i wykształcenie techniczne.

b) W takim razie rysunki linearne, a z pośród nich rysunki techniczne powinny mieć najzupełniejszą przewagę.

c) Uczniów należy podług postępu i uzdolnienia podzielić na klasy osobne, bez względu na klasy szkolne, w których się znajdują.

d) Całkiem odrębnego traktowania rysunków odręcznych nie uważamy za zupełnie odpowiednie.

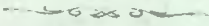
Nauka rysunków geometrycznych powinna wraz z nauką rysunków odręcznych spoczywać w jednej ręce. Dotychczasowa praktyka, podług której rysunki geometryczne traktuje się odrębnie i wykłada się w nich tylko geometryą wykreślną, a pomija wszystkie inne działy rysunku linearnego, jest bardzo nie stosowną.

e) Nie powinno się dawać promocyi do klas wyższych tym uczniom, którzy w tej tak ważnej nauce zupełnie się zaniedbują. Dotychczasowa praktyka szkoły realnej lwowskiej, podług której uczniowie z niedostatecznym postępowaniem w rysunkach odręcznych otrzymują promocyę do klas wyższych, nie dozwala nauce rysunków dostatecznie się rozwinąć i wpływa dezorganizująco na cały zakład.

Nauczyciel rysunków powinien jednak oceniać w klasyfikacyi pracę i postęp, nie zaś bezwzględnie sądzić z rezultatów nauki, gdyż nie każdy uczeń do rysunków odręcznych jest dostatecznie uzdolniony.

f) Uczniom, którzy wszystkich klas rysunkowych nie ukończą z postępowaniem dostatecznym, nie powinno się dawać świadectwa dojrzałości.

2. Ze względu na naukę pisania, stenografii, śpiewu i gimnastyki zastosować można wszystko, co przytoczyliśmy w §. 16 p. 1., 2., 3., 4. i 5. Dzisiejsza praktyka szkoły realnej lwowskiej, podług której uczy się pisanie i kaligrafii aż do czwartej klasy włącznie, a w tej ostatniej klasie dla braku materiału ćwiczy się uczniów w malowaniu ozdobnych napisów, jest co najmniej śmieszna.



## Dział IV.

### **Examina dojrzałości.**

VI. 1891

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

W końcu podajemy zarys examinów dojrzałości. Jakkolwiek zasady kierujące i całe ich przeprowadzenie zgodne jest w ogóle z naszemi, to jednak w niejednym punkcie przyznać musimy wyższość urządzeniom pruskim, na co w następnych uwagach przycisk kładziemy, uwidatniając przedewszystkiem różnice.

## §. 26.

### A. W gimnazyach.

Celem examinu dojrzałości jest nabycie pewności, czy abiturient osiągnął ten stopień wykształcenia szkolnego, który jest potrzebny do zajmowania się z korzyścią specjalnemi studjami.

Examina dojrzałości odbywają się teraz w gimnazyach; prawo odbywania tych examinów, które miały dawniej komisye examiacyjne dla kandydatów szkół wyższych, obecnie nie istnieje.

Examin składa się z części piśmiennój i ustnój. Zadania piśmienne składają się: 1) z wypracowania w języku ojczystym, mającego okazać stopień ogólnego wykształcenia abiturienta, mianowicie rozwój rozumu i fantazyi i dojrzałość stylistyczną pod względem pewności i loicznego następstwa myśli, równie pod względem uporządkowanego przeprowadzenia całości w sposób naturalny i wolny od błędów. 2) Łacińskie extemporale i wolne łacińskie wypracowanie tematu dostatecznie znanego abiturientom, przyczém obok ogólnej zręczności w przeprowadzeniu baczą na poprawność stylistyczną i biegłość w używaniu łaciny. 3) Biegłość abiturienta w rozumieniu greckich pisarzy można dostatecznie poznać w ustnym examinie;



mniej można poznać biegłość w formach i składni. Dla tego w miejsce tłumaczenia z greckiego na niemieckie zadaje się uczniom krótkie i proste greckie zadanie, które nie ma być ćwiczeniem stylistycznym, lecz ma jedynie wykazać należyte zastosowanie gramatycznych reguł. 4) Tłumaczenie z języka niemieckiego na francuski. 5) Zadanie matematyczne, składające się z dwóch zagadnień geometrycznych a dwóch arytmetycznych, odnoszących się do różnych części matematyki, wykładanej w gimnazjum. Przyczem na to baczyc należy, ażeby do rozwiązania tych zadań nie potrzeba było tyle talentu kombinacyjnego, ile jasnego pojmowania poszczególnych twierdzeń i ich związku.

Jeżeli którzy z abiturjentów są tego zdania, że w tym lub w owym przedmiocie doszli do dalszych rezultatów, niż je plan gimnazjalny zakreśla, to stawiają im obok zwykłych zadań jeszcze trudniejsze zagadnienia, dające im sposobność okazać dosadnie gruntowniejszą znajomość przedmiotu.

Przy wszystkich zadaniach wzbronione jest używanie słowników albo gramatyk.

Abiturjenci, którzy czy to przy wypracowaniach piśmiennych, czy to przy ustnym examinie używają środków niedozwolonych, albo stają się winni jakiegokolwiek oszustwa lub innym do tego dopomagają, tracą natychmiast prawo do dalszego examinu i mogą się do niego zgłosić dopiero w najbliższym terminie. Abiturjenci dopuszczający się po raz wtóry podobnych nadużyć, nie tylko mają być natychmiast od dalszego examinu usunięci, lecz tracą raz na zawsze prawo do zdawania examinu. O tym przepisie uwiadomiamy abiturjentów uprzednio, a w razie zajścia podobnych wypadków podają imiona dotyczących indywiduów wszystkim władzom szkolnym.

Do tego samego celu zdają inne rozporządzenie wzywające dyrektora i nauczycieli do jak najściślejszego przestrzegania porządku i uchronienia od nadużyć, a powtóre, co ważniejsza, od unikania wszystkiego, co by examini dojrzałości u lękliwych umysłów mogło zrobić przedmiotem bezradnej obawy. Dla tego nie wybierają na zadania niemieckie i łacińskie tematów odległych, z pamięci ucznia usuwających się, lecz jedynie takie, o których można z pewnością twierdzić, że są uczniowi dokładnie znane z nauki szkolnej.

Na punkt ten, o którym już wspominaliśmy poprzednio w §. 4., należałoby w naszych szkołach tém większą zwrócić uwagę, że nie tajno nikomu, jakich nadużyć corocznie abiturjenci pod tym względem się dopuszczają. Nie tylko że uczniowie

jedni od drugich wypracowania odpisują, nie zważając wiele na dozorującego nauczyciela, lecz nadto tworzą się całe komitety po za szkołą, mające na celu pomagać uczniom w wypracowaniach. W większych zwłaszcza miastach, gdzie i sposobność jest łatwiejsza uproszenia pomocy od ludzi obcych, i w skutek znaczniejszej liczby uczniów łatwiej może ujść uwazi nauczyciela dozoruującego wszelkie nadużycie i oszukaństwo, wszedło podobne niecne postępowanie w zwyczaj ustalony, na który się wszyscy oburzają, któremu atoli dotychczas nikt nie miał odwagi tamy położyć. Uważamy za zbyt częste podawać środki do usunięcia tych nadużyć, lub wskazywać na tych, co by złemu zaradzić powinni. Konstatujemy jedynie fakt, któremu nikt zaprzeczyć nie potrafi, a którego ohyda jest tak rażąca, że o jego usunięciu należałoby niezwłocznie pomyśleć.

Abituryent, którego piśmienne wypracowania wszystkie albo po większej części są niedostateczne, ma być usunięty od ustnego examinu, jeżeli członkowie komisji także podług ocenienia jego dotychczasowych postępów wątpią o jego dojrzałości.

Przedmioty ustnego examinu stanowią: język łaciński, grecki, matematyka, historia i religia. Przy examinie głównie na to baczyc należy, czy potrzebne wiadomości są własnością ucznia połączoną z samodzielnym sądem, czy też tylko nagromadzeniem poszczególnych dat w celu zdania examinu.

W języku łacińskim i greckim przedkładają z prozaików takie ustępy, których jeszcze nie tłómaczono i nie wyjaśniano, z poetów przeciwnie takie, które uprzednio, ale nie w ostatniem półroczu, w wyższych klasach czytano i wyjaśniano. Królewski komisarz ma prawo ograniczyć examinu tylko do tłómaczenia i wyjaśnienia prozaika albo poety, jeżeli już przez to można nabyć dostatecznego przekonania o uzdolnieniu ucznia, równie może sam miejsce wybierać. Przy wyjaśnianiu w miejscach stosownych mają wzgląd na metrykę, mitologią, starożytności i t. p., równie dają uczniowi sposobność okazać swą wprawę w używaniu języka łacińskiego. W matematyce należy wymagania ściśle utrzymać w granicach wytkniętych planem lekcyjnym dla gimnazyów.

W historii ma abiturjent odpowiedzieć obszerniej i w związku na pytanie postawione mu z historii greckiej, rzymskiej lub niemieckiej, prócz tego należy stawiać krótkie pytania, z których ma się nabyć przekonania, że uczeń zna ważniejsze fakty historyczne. Historia Brandenbursko-pruska musi być koniecznie przedmiotem examinu. Przytem uwzględniają także i geografiją, która jednak nie jest osobnym przedmiotem examinu.

Examin ustny z języka niemieckiego i z literatury, z propedeutyki filozoficznej, z języka francuskiego, z historyi naturalnej i z fizyki nie odbywa się wcale. Tylko abiturycenci obcy muszą i z tych przedmiotów poddawać się examinowi ustnemu.

Uwolnienie od ustnego examinu może nastąpić, ale nie z jednego przedmiotu, lecz od całego examinu, jednak tylko wtedy, jeżeli członkowie komisji examinacyjnej podług dawniejszych postępów i na podstawie prac piśmiennych jednogłośnie abiturienta za dojrzałego uznają.

Za miarę do udzielania świadectwa dojrzałości służą te wskazówki:

A) 1. Jeżeli abiturient temat zadania niemieckiego w istotnych jego częściach dobrze pojął i logicznie uporządkował, przedmiot należycie rozwinął i w sposób bezbłędny, jasny i stosowny przedstawił. Uderzające usterki przeciw stosowności wyrażenia, niejasności myśli i znaczne zaniedbanie pisowni i interpunkcyi dają słuszną podstawę do zakwestyonowania dojrzałości abiturienta.

2. Jeżeli zadania łacińskie napisane są bez błędów gramatycznych i grubych germanizmów, i okazują jaką taką biegłość w wyrażeniu, i jeżeli abiturient z łatwością rozumie mniej trudne mowy i filozoficzne pisma Cycerona, a z historyków Sallustego i Liwiusza, z poetów zaś Eklogi i Eneidę Wergilego i Ody Horacego, jeżeli ma biegłość w iloczacie i umie dać dostateczne wyjaśnienie co do zwyczajnych miar wierszowych.

3. Jeżeli w języku greckim ma dokładną znajomość form gramatycznych i najważniejszych prawideł składni, jeżeli rozumie nawet bez poprzedniego przygotowania Iliadę i Odyseję, Herodota, Xenofonta Cyropedyą i Anabazę, tudzież łatwiejsze i krótsze dialogi Platona.

4. Jeżeli wypracowanie jego francuskie w ogóle jest bez błędów.

5. Jeżeli w nauce religii ma dokładną znajomość treści i związku pisma świętego i zna główne zasady téj konfesyi, do której należy.

6. Jeżeli w matematyce ma biegłość w rachunkach codziennego życia podług zasad opartych na stosunkach, potęgach, pierwiastkach, progresjach, następnie w początkach algebry i geometryi tak płaskiej jak i stereometry, w kombinacyach i twierdzeniu Newtona; biegłość w rozwiązywaniu zrównań pierwszego i drugiego rzędu i w używaniu logarytmów, jeżeli rozumie płaską trygonometrią, a mianowicie jeżeli rozumie związek między wszystkiemi twierdzeniami.



7. Jeżeli w historii i w geografii wykaże, że zarysy krajów, sieć rzek i orograficzny pogląd na powierzchnię ziemi w wielkim obrazie nawet bez mapy są mu znane, że ma biegłość w politycznych podziałach ziemi i w zarysie zna całe pole historii, mianowicie zaś jeżeli ma jasny i pewny przegląd historii greckiej i rzymskiej, niemieckiej a zwłaszcza brandenbursko-pruskiej.

8. Uczeń, który publicznie szkół nie ukończył, musi nadto we fizyce okazać jasną znajomość głównych praw i własności ogólnych ciał, prawa równowagi i ruchu, ciepła, magnetyzmu i elektryczności, a w historii naturalnej dostateczną znajomość ogólnej klasyfikacji tworów przyrody. Z literatury niemieckiej muszą mu być znane główne epoki.

B) Aby jednak już w szkole nie kłaść tamy wolnemu rozwojowi właściwych uzdolnień, udziela się abiturjentowi także świadectwo dojrzałości, jeżeli odpowiada w języku niemieckim i łacińskim całkowicie wymaganiom pod A) postawionym, a nadto jeżeli albo w obu językach starożytnych albo w matematyce znacznie więcej umieć, niż wymagają tego przepisy, chociażby jego postępy w innych przedmiotach nie były całkiem odpowiednie.

Wyjątkowo, zwłaszcza u starszych wiekiem abiturjentów, można uwzględniać także przyszły zawód, jakiemu się poświęcić zamysłają i można przyznawać świadectwo dojrzałości, jeżeli abiturjent w języku niemieckim, w łacińskim i w dwóch innych przymiotach, które pozostają w bliższym związku z jego przyszłym zawodem, podług jednozgodnego zdania komisji wymaganiom pod A) wyszczególnionym czyni zadosyć. Wyraźnie jednak zastrzega osobne rozporządzenie, ażeby wcale nie uwzględniać takich abiturjentów, którzy zamierzają poświęcić się służbie wojskowej.

## §. 27.

### B. W szkołach realnych pierwszorzędnych.

Cel i urządzenie examinu w ogóle. Examin ma tworzyć zakończenie całego przebiegu nauki szkolnej i ma wykazać, czy abiturjenci osiągnęli tę dojrzałość, która jest warunkiem praw przyznanych szkole realnej. W wymaganiach stawianych należy przede wszystkim mieć na oku cel, jaki powinna osiągnąć szkoła realna. Przedmiotem examinu jest przeto nie tylko materiał klasy najwyższej, lecz to wszystko, co w planie szkoły realnej ma ważność



fundamentalną, przyczém chodzi więcej o samodzielne przetrwanie i o ogólne wykształcenie, aniżeli o pamięciowe przyswojenie materiału.

Examin składa się z części ustnej i piśmiennej.

Wymagania w poszczególnych przedmiotach :

1. Examin z religii ma głównie wykazać, że uczeń obeznany jest z pozytywną nauką swęj konfesyi i posiada dostateczną znajomość biblii.

2. W języku niemieckim wymaga się, aby abiturient był w stanie temat będący w zakresie jego wiedzy opracować z własnym sądem w porządku logicznym w języku poprawnym i wykształconym.

Wyrażenie ustne ma wykazywać pewną biegłość w mowie ścisłej, logicznej i zwięzłej. W literaturze niemieckiej ma wykazać abiturient znajomość najważniejszych epok rozwoju i znajomość kilku dzieł najważniejszych od połowy przeszłego stulecia z własnej lektury.

3. W języku łacińskim ma abiturient być w stanie przetłumaczyć w dobrej niemieczyźnie ustępy nieczytane z Cezara, Sallustego, Liwiusza, nie nasuwające co do formy i treści żadnych znaczniejszych trudności, również z Owidego i Wergilego miejsca nie czytane w ostatniem półroczu; miara epopei i elegii ma mu być znana.

4. W języku francuskim i angielskim musi abiturient mieć gramatyczną i leksykalną pewność zrozumienia i posiadać odpowiednią biegłość w tłumaczeniu dobranych ustępów dzieł prozaicznych i poetycznych klasycznej doby. W piśmiennej części musi być w stanie pisać o łatwym temacie historycznym i dyktat niemiecki bez rażących germanizmów przetłumaczyć. Biegłość w ustném władaniu językiem musi się przynajmniej rozciągać do tyła, aby abiturient potrafił podać treść przeczytanych ustępów, opowiedzieć historyczne zdarzenia i dać odpowiedź na pytania stawiane w języku francuskim i angielskim. Z historyi literatury wymagają dokładniejszej znajomości niektórych najważniejszych autorów i dzieł z czasów Ludwika XIV. i królowej Elżbiety.

5. W historyi musi abiturient posiadać systematyczny przegląd całej historyi, a dokładniej znać historyą grecką aż do Alexandra Wielkiego, rzymską do cesarza Marka Aurelego, niemiecką, angielską, francuską, zwłaszcza trzech ostatnich stuleci, a brandenbursko-pruską dokładniej od 30letniej wojny. Przytém musi znać główne daty chronologiczne i mieć jasne pojęcie o miejscach zdarzeń historycznych.

6. W geografii wymaga się ogólnej znajomości stosunków fizycznych powierzchni ziemi i politycznego podziału krajów z uwzględnieniem stosunków zamorskich ważnych dla Europy, dokładniejszej znajomości topicznej i politycznej geografii Niemiec i Prus także pod względem handlu i stosunków międzynarodowych, na koniec początków geografii matematycznej z umiętnym uzasadnieniem.

7. W naukach przyrodniczych. We fizyce ma znać abiturient ważniejsze pojęcia i twierdzenia, i te hipotezy, które wywarły stanowczy wpływ na rozwój tej umiejętności. Prawa przyrody oparte na eksperymentach ma abiturient być w stanie także matematycznie uzasadnić. W szczególności jest celem egzaminu znajomość praw równowagi i ruchu, nauki o cieple, elektryczności, magnetyzmie, głośności i świetle. W chemii i oerktopnozyi znajomość stosunków stechiometrycznych i pokrewnych, tudzież pierwiastków zwykłych nieorganicznych i organicznych ważnych dla pożywienia i przemysłu. Przez to i przez znajomość pojedynczych minerałów ma być abiturient w stanie nie tylko opisać i zastosować najwłaściwsze metody do przedstawienia zwykłych czysto chemicznych preparatów, lecz także zdać sprawę z ich cech chemicznych i z ich użytkowania. Głównym warunkiem jest pewność w rozumieniu i używaniu terminologii. Niejasne i nieporadne wyrażenie w pracy fizycznej i chemicznej nasuwają słusne obawy co do dojrzałości abiturienta.

8. W matematyce. Abiturient ma wiedzieć, że posiada pewną i systematyczną znajomość matematyki przeznaczonej dla klas wyższych t. j. dowody i rozwiązywanie prostych zagadnień algebraicznych, naukę o potęgach, proporcjach, równaniach, progresjach, twierdzenie Newtona, pojedyncze szeregi logarytmów, płaską trygonometrią, sterometrią, analityczną geometrią, matematykę zastosowaną (statykę, mechanikę). Równie ma posiadać biegłość we wszystkich rachunkach codziennego życia, w rachowaniu ogólnemi liczbami i w używaniu matematycznych tablic. Główny nacisk należy położyć na ścisłym dowodzeniu i na biegłości w rozwiązywaniu postawionych zagadnień.

9. W rysunku ma abiturient przedłożyć ćwiczenia swoje z dwóch lat ostatnich mające wykazać biegłość w odręcznych i geometrycznych rysunkach.

Egzamin pisowny oprócz zadania niemieckiego stanowią: 1. zadanie niemiecko-francuskie albo angielskie; 2. extemporale w nowszym języku. — angielskie, jeżeli pierwsze było francuskie i odwrotnie; 3. rozwiązanie 4 zadań matematycznych: a) ze równań, b) z planimetrii albo analitycznej geometrii, c) z płaskiej trygono-

metryi; d) ze stereometrii; 4. rozwiązanie zadania ze zastosowanej matematyki (statyki albo mechaniki), zadania z fizyki (optyki lub nauki o cieple) i zadania z chemii.

Examin w szczególności ogranicza się do tych stron wyszczególnionych przedmiotów, które łącznie z rezultatami piśmiennych wypracowań mogą dać najpewniejszą podstawę do sądu o ogólném wykształceniu abiturientów.

Komisarz królewski może jeszcze i dalej ścieśnić zakres examinu, jeżeli examinowany już przez piśmienne wypracowania dostatecznie dojrzałość swą wykazał.

Z historii naturalnej nie daje się pytać, jeżeli abiturient świadectwami poprzednimi wykazał dostateczne przygotowanie.

W naukach przyrodniczych można examinu ustny ograniczyć do jednej dyscypliny podług wskazówek kr. komisarza. W tej części, do której się odnosi examinu piśmienny, można zaniechać examinu ustnego, jeżeli wynik examinu piśmiennego nie wymaga dalszego dochodzenia.

Z literatury angielskiej i francuskiej niemniej i z niemieckiej nie examinują. Kr. komisarz korzysta jednak ze sposobności, aby się u poszczególnych abiturientów przekonać, czy czytali jakies większe dzieło literatury niemieckiej z uwagą uzdolniającą ich do dania dokładnej sprawy z treści i ze związku całości.

Przy poszczególnych pytaniach należy każdemu abiturientowi pozostawić tyle czasu, aby był w stanie wyrazić się jasno i zwięźle.

Oceniając ogólną dojrzałość ucznia ma się komisya trzymać następujących zasad:

Plan lekcyjny szkoły realnej tworzy całość, której poszczególne części powinny w równej mierze zajmować pilność i uwagę każdego ucznia. Jak jednak już w dwóch klasach najwyższych należy na specjalne uzdolnienie więcej zwracać uwagi niż poprzednio, tak i przy examinie dojrzałości należy uwzględnić wybitne uzdolnienie i szczególniejsze zamiłowanie abiturientów o tyle, że znakomite postępy w jednych przedmiotach mogą równoważyć mniej pomyślne rezultaty drugich, nigdy jednak nie mogą zastąpić zupełnego ich niedostatku.

Przeto mogą matematyka i nauki przyrodnicze wejść w odpowiednią kompensacyą z historią, geografją i językami.

§. 28.

### C. Wszkolach realnych drugorzędnych

Ogólne zasady examinów w szkołach realnych pierwszorzędnych i tutaj zastosować się dadzą. W szczególności zaś wymagania mają po części mniejszy rozmiar, a to ze względu na to doświadczenie, że w szkołach realnych tego rodzaju potrzeba było często nadzwyczajnego natężenia ze strony uczniów, aby zadość uczynić warunkom świadectwa dojrzałości.

Oprócz wyższego stopnia ogólnego umysłowego wykształcenia, które osiąga się w szkołach realnych pierwszorzędnych, zachodzą w szkołach realnych drugorzędnych i te ułatwienia, że w nauce religii nie wymaga się specjalnej znajomości historii kościelnej i różnic konfesyjnych. W języku łacińskim examin nie sięga po za Cezara i Owidego. W języku angielskim i francuskim ograniczać się może piśmienny examin do przetłómaczenia dyktatu; wypracowanie tematów w obu językach nie jest także tak wygórowane co do wymagań.

Przy ustnym examinie nie potrzeba żądać uzdolnienia do przedstawiania historycznych zdarzeń wolno i w związku. W geografii można nie uwzględniać stosunków handlowych i międzynarodowych, w matematyce i w rysunkach można opuścić geometryą wykresną.

§. 29.

### Uwagi ogólne.

Przez dwadzieścia prawie lat toczą się w pismach pedagogicznych niemieckich i francuskich spory o to, czy examin dojrzałości jest potrzebny, czy też jest tylko wymysłem kilku uczonych Niemców. Obecnie pomiędzy niemal wszystkimi mężami zawodowymi wyrobiło się to niezłomne przekonanie, że examin taki u wstępu młodzieńca do uniwersytetu lub do innych studiów specjalnych jest nie tylko stosowny, ale i potrzebny tak ze względu na młodzieńca samego, jak i ze względu na wyższe zakłady potrzebujące pewnej rękojmni co do uzdolnienia wstępujących do nich słuchaczy. Dla tego uważając to pytanie jako zupełnie załatwione w świecie peda-



gogicznym przemawiać musimy za zatrzymaniem examinu dojrzałości w szkołach gimnazyalnych i również za zaprowadzeniem go w szkołach realnych. Drugą sporną sprawą było pytanie, komu należy powierzyć odbywanie examinów dojrzałości: czy mają rozstrzygać wyższe szkoły, przyjmujące w swe mury młodzież wychodzącą ze szkół średnich, czy też same szkoły średnie, czy nareszcie osobno utworzone w tym celu komisye. Każde z tych zapatrywań oprzeć można na dosyć silnych powodach i każde też było w praktyce urzeczywistnione. Obecnie godzą się powszechnie na tę zasadę, że chcąc uniknąć rozmaitych zawiślań i trudności niepokonanych należy szkołom średnim, t. j. gimnazjom i szkołom realnym pozostawić prawo odbywania examinów dojrzałości, a choć i przeciw tej zasadzie możnaby niejedną zarzut podnieść, to jednak korzyści wypływające z tego urządzenia tak są namacalne i tak stanowcze, że zupełnie górują nad niekorzyściami. Nie wdając się bynajmniej w rozbiór takowych jako w rzecz ogólnie znaną, uwydatniamy jedynie tę okoliczność, że examina dojrzałości są dla samych szkół średnich najlepszym kamieniem probierczym i racjonalnie kierowane muszą za sobą pociągnąć dla tych szkół błogie następstwa.

Również musimy przyznać, że rozpatrzywszy się bliżej w zarzysie organizacyjnym dla naszych gimnazjów i zastanowiwszy się nad zasadami przewodnimi, każdy przyjsię musi do przekonania, że myśli tam zawarte są w ogóle zdrowe i ze stanowiska pedagogicznego i dydaktycznego na uznanie zasługują. Ale jeżeli mamy powiedzieć prawdę, zasady te dotychczas u nas nie weszły w życie. Rzadko który z egzaminatorów zna je dokładnie; zwykle egzamin zależy od egzaminatora, a w najlepszym razie od przewodniczącego komisji egzaminacyjnej: stałych, pewnych norm i zasad nie wyrobiono dotychczas w praktyce. Examin dojrzałości przejmował częstokroć do niedawna grozą i przestradchem nawet najlepszych uczniów, którzy w obec dowolności egzaminatorów nie byli pewni, czy pomimo największych wysileni zdać go potrafią: teraz po większej części stał się czczą formą, ustanowioną na to, aby zadosyć uczynić literze prawa. Zakres i objętość examinu również zawisła jest od dowolności egzaminatorów: jednostajnej modły trudno się wszędzie dopatrzeć. Stąd dziwić się nie można, że i kandydaci uznani za dojrzałych, nie zawsze zdolni są słuchać z pożytkiem wykładów uniwersyteckich, a niektórzy z nich nie tylko w przedmiotach ścisłych, ale i pod względem ogólnego wykształcenia tak są zacofani, że trudno pojąć, jakim sposobem przeszli przez gimnazjum. Często znowu trafia się, że młodzieniec wybitniejszych

zdolności, celujący w jednym lub drugim przedmiocie, nie otrzymuje świadectwa dojrzałości dla błahych powodów, n. p., że w jednym przedmiocie nie uczynił zadosyć zbyt może wygórowanym wymaganiom. Kiedy w jednych gimnazyach młodzież klasy VIII, nie dokłada żadnej większej pilności przy zbliżaniu się tego egzaminu, widzimy ją w innych zakładach przywaloną niezmierną i niepokonaną pracą w jednym lub w drugim przedmiocie. Należałoby przede wszystkim w każdym przedmiocie na podstawie zasad planu organizacyjnego określić dokładnie miarę wymagań i przy egzaminie ściśle ich przestrzegać. Na przewodniczącym zaś komisji egzaminacyjnej spoczywać powinien obowiązek baczyć pilnie na ich przeprowadzenie i nie dozwalać na spaczenie ich tak w stronę ujemną jak i dodatnią. To jednak wtedy tylko jest możliwem, jeżeli przewodniczącymi przy tych komisjach będą inspektorowie lub stali ich zastępcy, a nie dosyć dowolnie wybierani delegaci, którzy pomimo szczerych chęci nie znając ani profesorów, ani stanu zakładów i nie mając poglądu na inne zakłady krajowe, nie mogą w każdym wypadku określić, czy kandydatowi przyznać należy dojrzałość czy nie. W ogóle zdaje nam się, że te egzamina należałoby albo znieść zupełnie, albo przywrócić im ich pierwotne znaczenie — jeżeli bowiem mają być tylko formą bez znaczenia, to istotnie szkoda trudów i pracy podejmowanych tak przez przewodniczących jak i członków komisji egzaminacyjnych. Z drugiej strony należałoby tak nimi pokierować, ażeby kandydaci nie byli zanadto przeciążani pracą w ostatnim roku i ażeby w ogóle baczono więcej na ogólne wykształcenie i zdrowy sąd abiturienta, aniżeli na znajomość drobnostek i dat specjalnych łatwo usuwających się z pamięci.

Oprócz tego zwrócić musimy uwagę na następujące instrukcyjne obowiązujące w Prusiech:

1. Ażeby utrzymać karność pomiędzy uczniami klasy najwyższej, a nadto aby odjąć podstawę usiłowaniom niektórych uczniów przedszego przygotowania się do egzaminu dojrzałości za pomocą studyów prywatnych, tudzież, ażeby zapobiec częstemu, a tak niekorzystnemu zmienianiu zakładów naukowych w klasie najwyższej, istnieją następujące rozporządzenia:

a) Uczniowi klasy pierwszej, w drodze dyscyplinarnej wydalonemu z gimnazjum, a chcącemu w drugim gimnazjum uzyskać pozwolenie do zdawania egzaminu dojrzałości, czy to w charakterze abiturienta, czy to ucznia prywatnego, nie policza się tego półroczna,

w którym wydalenie nastąpiło, do dwuletniego czasu klasy pierwszej, będącego warunkiem przystąpienia do egzaminu.

b) Tej samej zasady trzymać się należy w przypuszczaniu do egzaminu tych uczniów klasy pierwszej, którzy dowolnie opuścili zakład chcąc uniknąć kary dyscyplinarnej albo z innych nieusprawiedliwionych powodów. Jeżeli opuszczenie zakładu nastąpiło w skutek przesiedlenia rodziców na inne miejsce albo w skutek innych ważnych powodów, zasada ta nie obowiązuje.

Dwa te rozporządzenia należałoby niezwłocznie i u nas w życie wprowadzić, tem bardziej, że w naszych szkołach dowolne przenoszenie się uczniów z jednego zakładu do drugiego, i to nie tylko na początku roku szkolnego, ale i wśród półroczia, a nawet w ostatnich dniach roku szkolnego, stało się ogólnym zwyczajem. Klęską tą dotknięte są przedewszystkiem zakłady miast większych, w których odbywa się prawdziwa pielgrzymka uczniów przez cały rok szkolny podejmowana w tym celu, aby albo uniknąć kar dyscyplinarnych, albo uwolnić się od rzekomo ostrego nauczyciela. I rzeczywiście przyznać należy, że niejednemu uczniowi taka wędrówka pozornie na dobre wychodzi. Albowiem wobec przepełnionych klas wyższych uczeń nowy potrzebuje nieraz tylko w ostatnich dniach dolażyć usilnej pilności, aby chwilowo nauczyciela w błąd wprowadzić i uzyskać postęp, któregooby z pewnością nie otrzymał w zakładzie, gdzie go dokładniej znają, lub gdzie nauka spoczywa w energicznych rękach.

2. Przy całym egzaminie polecono unikać wszelkiej ostentacyi i wszystkiego, co by burzyło zwykły porządek szkolny, a w uczniach wzniecić mogło to mylne przekonanie, jakoby wymagało się z ich strony w celu zdania egzaminu podczas ostatniego półroczia jakiegoś nadzwyczajnego nateżenia. Miara przy egzaminie powinna być ta sama, co przy instruceyi w klasie najwyższej, a przy ostatecznej naradzie nad przyznaniem uczniom świadectwa dojrzałości powinna rozstrzygać tylko ta wiedza, która się stała prawdziwą własnością ucznia. Taka wiedza nie da się osiągnąć przez zbyteczne wyteżenie podczas ostatniego półroczia, a tem mniej przez uczenie się na pamięć nazw, liczb, dat nie zostających ze sobą w związku, lecz ma być owocem powoli dojrzewającym pilności regularnej, trwającej przez cały przeciąg gimnazjum.

Te zapatrywania mają kierować całym egzaminem; wyluszczają je też dosadnie uczniom klas wyższych przy każdej sposobności, ażeby zawczasu i w sposób właściwy nabyli wykształcenia szkolnego, a siebie i władz szkolnych nie łudzili przygotowaniem się do egzaminu



obliczonego na ostentacyą. Najpewniejszym środkiem do osiągnięcia tego celu jest odpowiedna ścisłość i surowość przy posuwaniu uczniów do klas wyższych.

Ze względu na *examin* dojrzałości w gimnazyach austriackich w ogólności, a w gimnazyach naszych w szczególe podnieść musimy jeszcze niektóre ważniejsze okoliczności:

a) Istnieje u nas rozporządzenie, mocą którego uczeń otrzymujący drugą a nawet trzecią klasę w drugim półroczu ósmej klasy może pomimo tego zgłaszać się do *examinu* dojrzałości. Rozporządzenie to istnieje jakby naumyślnie, aby zwolnić już i tak nader luźną karność VIII. klasy. Pomimo wszelkich wysiłen i przedstawień, pomimo ścisłego przestrzegania regularnej nauki, trudno u nas doprowadzić do tego, aby młodzież w VIII. klasie nabyła tego przekonania, że nie forsowne, bezładne i rycaltowe uczenie się na pamięć, lecz systematyczna, regularna praca przygotowuje najlepiej do *examinu* dojrzałości. Jeżeli przeto uczeń wie, że postępy jego w VIII. klasie nie wpływają na przebieg *examinu*, że nie przebywając weale tej klasy lub otrzymując niekorzystny postęp, może mieć nadzieję zdania *examinu* dojrzałości, to nie dziwnego, że lekceważy sobie regularną naukę w tym roku ostatnim, myśląc jedynie o *examinie* dojrzałości, zwłaszcza że nawet zdarzały się wypadki, iż uczniowie mający w drugim półroczu drugą a nawet trzecią klasę przy *examinie* dojrzałości uznani byli za dojrzałych. Jest to tak rażąca sprzeczność, że gdyby nie wypadki rzeczywiste, nigdybyśmy tej ewentualności nie przypuścili; jestto sprzeczność szkoły samęj ze sobą; jestto świadectwo, że szkoła oceniając uczniów powoduje się nie sprawiedliwością i sumiennością, lecz jedynie kaprysem. Należałoby przeto owo rozporządzenie jako niewłaściwe usunąć i przywrócić dawniejszą normę, polegającą na tém, że do *examinu* przypuszczony może być tylko uczeń po złożeniu klasy ósmej. Jeżeli zaś jakiś uczeń sądzi, że prywatną nauką łatwiej dojdzie do celu, wtedy można go także po wypełnieniu z jego strony prawnych wymagań do *examinu* przypuścić, ale należy zastosować doń całą ścisłość prawnych wymagań i dokładniej wglądnąć w jego uzdolnienie, niż to się dzieje u uczniów publicznych.

b) Również niewłaściwem zdaje nam się być owo rzekome ułatwienie *examinu* polegające na tém, że uczeń, który z jednego przedmiotu nie uczyni zadosyć prawnym wymaganiom, może po 6 tygodniach zgłaszać się ponownie do powtórnego zdawania dotyczącego przedmiotu. Gdyby przy tym *examinie* rozchodziło się



o kwalifikacyą ucznia z poszczególnych przedmiotów, łatwiej by można pojąć to rozporządzenie; ale kiedy w examinie dojrzałości baczę się głównie na ogólne wrażenie, na całość, i wnosząc z poszczególnych danych wyrokuje się o ogólnej dojrzałości ucznia do przejścia na uniwersytet, to zdaje się nam, że tak zwana poprawka jest co najmniej nie właściwa. Zachodzić może bowiem alternatywa: albo uczeń w innych przedmiotach jest zupełnie uzdolniony, a tylko w tym jednym jest słaby, albo i w innych przedmiotach także tylko powierzchownie przygotowany. W ostatnim wypadku należałoby mu zupełnie odmówić przyznania świadectwa dojrzałości; w pierwszym wypadku korzystne noty z innych przedmiotów powinny równoważyć mniej korzystny postęp z jednego przedmiotu. Jeżeli zaś uczeń z tego przedmiotu zupełnie jest nieprzygotowany, jak to się zazwyczaj dzieje, to zaiste znaczy tylko ludzie i komisya i młodzieńca, jeżeli się przypuszcza, że w przeciągu 6 tygodni potrafi dostatecznie się przygotować. W tak krótkim przeciągu czasu mógłby abiturient co najwięcej nauczyć się na pamięć części przedmiotu, ale o zupełnem przygotowaniu mowy być nie może. A chochy nawet w przedmiotach, w których pamięć większą odgrywa rolę, można odkładać się tak optymistycznym zapatrywaniom, to w nauce języków lub matematyki przypuszczenie podobne jest zupełnym paradoksem. Rozporządzenie więc owo demoralizujący wywiera wpływ i wcale nie jest tego rodzaju, ażeby abiturientów przejąć ważnością i znaczeniem tego examinu.

c) Doświadczenie uczy wreszcie, że daleko więcej abiturientów uznają za niedojrzałych z powodu niedostatecznych postępów z matematyki i z fizyki, niż z języków i historii. Przypatrując się zaś z bliska bezstronnie przygotowaniom abiturientów do examinu, dojść musimy do tego pewnika, że najwięcej pracy i mozolu uczniowie w dwóch klasach najwyższych dokładają właśnie do matematyki i fizyki, że przed examinem te przedmioty najwięcej ich trwoga przejmują, że przygotowanie do nich odbywa się nawet na koszt przedmiotów humanitarnych. Wypływa więc stąd, że albo materyał wytknięty jest za nadto obszerny lub nieprzystępny, albo przy examinie dojrzałości za nadto wielkie wymagania stawia się uczniom. Nam się zdaje, że ten ostatni zachodzi wypadek. Podczas gdy w przedmiotach humanitarnych pytania są ogólniejsze, nie wymagające specjalnego przygotowania, w tych przedmiotach stawiają uczniom zwykle pytania bardzo specjalne, żądające dokładnego zapamiętania długich formuł i ich rozwijania, a niedających się wyprowadzić z naturalnego rzeczy rozwoju. Byłoby

przeto rzeczą delegatów Rady szkolnej baczyć pilnie na to, aby examinatorowie mieli przed oczyma ściśle cel examinu i nie zadawali pytań do których rozwiązania nie wystarcza ogólna znajomość przedmiotu. Mianowicie w nauce fizyki należałoby ograniczyć matematyczne uzasadnienie do jak najmniejszych rozmiarów, a więcej dawać pytań, odnoszących się do zjawisk i praw przyrody. W Prusiech fizyka nie należy wcale do przedmiotów examinu dojrzałości; jeżeli u nas pod tym względem nie chcemy się do tego posunąć, czemu naszym zdaniem nie stoją żadne ważniejsze przeszkody na zawadzie, to należy przynajmniej zaradzić temu, aby młodzież w VIII. klasie nie poświęcała temu przedmiotowi za wiele czasu z uszczerbkiem dla innych, równie ważnych przedmiotów.



## Zakończenie.

Kończąc nasze uwagi nad szkołami pruskimi w porównaniu z naszymi, pozwalamy sobie w kilku słowach streścić rezultat, do jakiego poznanie szkół pruskich nas doprowadziło.

Tak w ogólnych spostrzeżeniach, jak i w poszczególnych przedmiotach mieliśmy sposobność zwracać uwagę na niedostatki planu naszego naukowego i proponować niejedną reformę mniejszej lub większej doniosłości. To też nie może nas nikt posądzić o zbyt wielką pochopność do chwaleń stanu obecnego, jeżeli przy końcu otwarcie wypowiedni to przekonanie, że nasz plan naukowy dla gimnazyów nie jest tak zły, jak to sądzą ludzie nie chcący głębiej w rzecz wglądać, że owszem mieści w sobie dużo cennych zalet i trafnych zasad pedagogicznych i dydaktycznych, które przy jakiejkolwiek reformie nie mogą być pominięte. Nie zaprzeczając przeto potrzeby znacznych reform sądzimy, iż byłoby najstosowniej w miejsce całkowitego przewrotu, który, jeżeli gdzie, to w szkole może przynieść ze sobą jak najzgubniejsze następstwa, zaprowadzić już zaraz tylko te zmiany i ulepszenia, które już to duch czasu i złoty wiek lat ostatnich za niezbędne uznały, już to dotychczasowa praktyka jako potrzebne wykazuje. Co się zaś tyczy szkół realnych należałoby je zupełnie inaczej urządzić, albowiem dotychczas obchodzono się z niemi po macoszemu.

Całkowita a nawet częściowa reforma szkół nie jest rzeczą jednego albo kilku lat. Nim przeto takowa nastąpi, należałoby poprzednio pomyśleć o tem, ażeby na zasadach dotychczasowych przyczynić się do podźwignienia naszych szkół, o ile takowe bez wielkich zmian da się osiągnąć. Sądzymy zaś, że takie ulepszenie szkół istniejących jest i możliwe i tem pożądanwsze, że przed urzeczy-



wistnienie tych zmian szkoły nasze przynajmniej o tyleby się podniosły, co przez zupełną reformę wewnętrznego ich ustroju.

Przedewszystkiem należy pomyśleć o zdolnych i praktycznych nauczycielach, zwracając więcej uwagi na ich wykształcenie podczas studiów uniwersyteckich, ułatwiając młodzieży niezamożnej przygotowanie się do tego zawodu liczniejszém udzielaniem stypendyów i reformując zakłady mające kształcić przyszłych nauczycieli.

Należy usunąć ze szkół naszych wszelką tymczasowość i wszelkie prowizorya; należy przeto postawić zasadę, że tylko kandydaci examinowani i stale zamianowani mogą pełnić obowiązki publicznych nauczycieli; należy oraz zaprowadzić zmiany w wymaganiach stawianych kandydatom zawodu nauczycielskiego.

Powtórę wypada baczyć na ścisłą karność tak w szkole jak i poza szkołą i pilnie uważać na to, ażeby ustawy obowiązujące dokładnie wypełniano. Poszanowanie prawa i poczucie obowiązku dadzą się wtedy tylko wpoić w umysły młodzieży, jeżeli władze szkolne pod każdym względem będą się kierowały sprawiedliwością i nie dadzą nawet pozoru do podejrzewania o protekcję i nepotyzm, które obecnie niestety tak głęboko się zakorzeniły w naszém społeczeństwie, że i w szkołach skutki ich czuć się dają dotkliwie.

Aby zadosyć uczynić żądaniom młodzieży garmącej się do światła i nauki, należałoby niezwłocznie powiększyć liczbę szkół wszelkich kategorii, przedewszystkiem zaś szkół realnych i specjalnych. Dopóki bowiem ustawa, mocą której w klasach szkół średnich ma być najwiecej po 50 uczniów, nie wejdzie w zastosowanie wszechstronne, dopóki istnieć będą klasy o 70, 80 a nawet 100 uczniach, wszelkie reformy na nie się nie przydadzą. Zakłady o licznych klasach równorzędnych tylko częściowo zaradzają złemu, albowiem w zakładach tak przepełnionych dydaktyczne i pedagogiczne kierownictwo dyrektora, do czego nadzwyczaj wielkie przywiązujemy znaczenie, jest wręcz nie możliwe, a nadto jedność i harmonia w kierownictwie młodzieży nie da się przeprowadzić. Zamiast przeto łożyć corocznie znaczne sumy na tworzenie klas równorzędnych, będzie daleko korzystniej tworzyć nowe zakłady naukowe, których kosztą nie będą znacznie większe. Jeżeli jednak to na razie jest niewykonalne, to przynajmniej należy tworzyć jak najwiecej klas równorzędnych.

Ścisłe trzymanie się planu organizacyjnego i dokładne wykonywanie uchwał zgromadzeń nauczycielskich, nie mniej jedność i harmonia tak pomiędzy nauczycielami a władzą szkolną, jak i jedność instrukcyi w poszczególnych przedmiotach przyczynią się

także do podniesienia naszych szkół. W celu zaś spełnienia tych życzeń domagamy się jak najczęstszych hospitacji dyrektorów i inspektorów. Jednych i drugich czynność ma być głównie dydaktyczna i pedagogiczna: należy ich przeto jak najmniej obciążać sprawami administracyjnymi i pisaniną, które załatwiać może którykolwiek niższy urzędnik administracyjny. Do tego samego celu dążyć mają częste konferencje zgromadzeń nauczycielskich i konferencje klasowe, umiejętnie kierowane.

Nareszcie budynki nasze szkolne prawie bez wyjątku przedstawiają tak smutny i okropny obraz, że należałoby pomyśleć w całym kraju o stosowném pomieszczeniu szkół, jeżeli młodzież w nich wychowanie pobierająca nie ma zupełnie skarłowacieć fizycznie i umysłowo. Również powinna być gimnastyka co prędzej wprowadzona w poczet przedmiotów obowiązkowych.

Przeprowadziwszy zaś dokładnie te zmiany dopiero pomyśleć możemy o dalej sięgających reformach, które wówczas — ale tylko wówczas wydać mogą plon pożądany. W przeciwnym razie nawet najpiękniejsze reformy spaczy dotychczasowy nieład i zamęt tak głęboko zakorzeniony w naszych szkołach.



## Pomyłki drukarskie :

Str.	3 wiersz	4 z góry	czytaj	rozdzieliły,	zamiast	oddzieliły.
" 14	" 18	" "	"	1869	"	1879.
" 22	" 16	" "	"	dzieci	"	dieci.
" 23	" 6	z dołu	"	połączone	"	połączone.
" 27	" 5	z góry	"	są	"	się.
" 27	" 16	z dołu	"	szkolnem	"	szkolnym.
" 60	" 5	z góry	"	obowiązującego	"	obowiązującego.
" 65	" 8	" "	"	zanim	"	za nim.
" 80	" 17	" "	"	Historyu	"	Historyi.
" 91	" 10	z dołu	"	Quarta	"	Quinta.
" 106	" 14	z góry	"	jest	"	jast.

# SPIS RZECZY.

	Str.
Przedmowa . . . . .	I

## Dział I.

### U w a g i o g ó l n e.

§. 1. Stan nauczycielski . . . . .	1
§. 2. Ilość szkół . . . . .	12
§. 3. Zewnętrzne urządzenie szkół . . . . .	14
§. 4. Karność szkolna . . . . .	21
§. 5. Charakter szkół, spostrzeżenia dydaktyczne i metodyczne	33

## Dział II.

### G i m n a z y a.

§. 6. Szczegółowy plan nauk . . . . .	47
§. 7. A. Język niemiecki . . . . .	49
§. 8. B. Język polski . . . . .	57
§. 9. C. Język łaciński . . . . .	62
§. 10. D. Język grecki . . . . .	70
§. 11. E. Język francuski . . . . .	76
§. 12. G. Logika i psychologia . . . . .	79
§. 13. H. Historia i geografia . . . . .	80
§. 14. I. Matematyka i rachunki . . . . .	91
§. 15. K. Nauki przyrodnicze . . . . .	98
§. 16. L. Nauka tak zwanych przedmiotów nadobowiązkowych	104



### Dział III.

#### Szkoły realne.

§. 17. Uwagi ogólne . . . . .	111
§. 18. A. Język niemiecki . . . . .	115
§. 19. B. Język łaciński . . . . .	117
§. 20. C. Język francuski . . . . .	118
§. 21. D. Historia i geografia . . . . .	119
§. 22. E. Matematyka . . . . .	122
§. 23. F. Nauki przyrodnicze . . . . .	124
§. 24. G. O stanowisku specjalnych nauk technicznych w szko- łach realnych . . . . .	127
§. 25. H. Nauka przedmiotów nadobowiązkowych . . . . .	131

### Dział IV.

#### Examina dojrzałości.

§. 26. A. W gimnazjach . . . . .	135
§. 27. B. W szkołach realnych pierwszorzędnych . . . . .	139
§. 28. C. W szkołach realnych drugorzędnych . . . . .	143
§. 29. Uwagi ogólne . . . . .	143
Zakończenie . . . . .	151