

[371.3]

728

WŁADYSŁAW SPASOWSKI

WYKŁAD PEDAGOGIKI

W SEMINARJACH NAUCZYCIELSKICH

443

ZADANIA — PROGRAMY — REALIZACJA

1352

№ INW.

1287



BIBLIOTEKA
Państw. Seminarjum Nauczycielskich
M. ZYGMUNTA AUGUSTA
W BIAŁYMSTOKU

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
1917

BIBLIOTEKA PUBLICZNA MIEJSKA
58846
W BIAŁYMSTOKU



37.01

443



ZAMIAST WSTĘPU.

Pracę swą rozumie autor jako skromny przyczynek do ogromnej wagi kwestji — odbudowy naszego szkolnictwa ludowego. Uświadamia też sobie dobrze całą trudność i rozległość zadania.

Tym niemniej przynosi ją jako cegielkę nie bez wartości dla wielkiego gmachu szkoły polskiej, zwłaszcza dlatego, że nauczanie pedagogiki świadomie i konsekwentnie stara się oprzeć na podstawach filozoficznych, wychodząc z założenia, iż niedostatecznie uwzględniany dotąd pierwiastek teoretyczno-poznawczy ma wartość i znaczenie, nie dające się niczym zastąpić.

Dla siebie jednej tylko rzeczy ma prawo od czytelników wymagać: rzeczowej i surowej krytyki, która by mu pozwoliła pogłębić i rozwinąć stanowisko, w niniejszym szkicu zajęte, — zgodnie z głębokim przeświadczeniem autora, że doskonałość jest tylko ideałem, natomiast doskonalenie się — to konieczność i obowiązek każdego.

Geprüft und freigegeben durch die Kais. Deutsche Presseabteilung
Warschau, den 29/III 1917. T.-N° 5013. Dr. N° 330.

DRUKARNIA M. ARCTA W WARSZAWIE, NOWY-ŚWIAT 41.

I. ZADANIA.

Każdy poszczególny przedmiot nauki szkolnej zarówno w zakresie nauczania początkowego, jak średniego, do którego trzeba zaliczyć także seminarja nauczycielskie, winien mieć dostateczne uzasadnienie, stanowić nierozdzielne ogniwo całego systemu wychowawczego, realizowanego na określonym szczeblu wieku i rozwoju młodzieży, winien wreszcie ze względu na swe zadania, program i metodę tworzyć z innymi przedmiotami całość harmonijną, pozbawioną sprzeczności.

Odkładając rozwinięcie i należyte uzasadnienie tego postulatu do chwili omówienia znaczenia, zadań i celów seminarjów nauczycielskich wogóle, muszę zaznaczyć, że postulat ów jest nicią przewodnią również niniejszego zarysu.

W seminarjach dla nauczycieli ludowych winne być metodycznie i z dostatecznym pogłębieniem wykładane następujące przedmioty, a raczej grupy umiejętności: 1 — pedagogika z logiką i psychologią, 2 — metodyka przedmiotów szkoły początkowej, 3 — język polski i literatura, 4 — geografia Polski, krajoznawstwo, geografia powszechna i kosmografia, 5 — historia Polski i historia powszechna, 6 — dzieje religji i ety-

ka chrześcijańska, 7 — matematyka, 8 — przyroda żywa i martwa, 9 — fizyka i chemja, 10 — anatomja, fizjologia, higjena społeczna i higjena szkolna, 11 — ekonomja społeczna i prawoznawstwo, 12 — gospodarstwo praktyczne, głównie: sadownictwo, pszczelnictwo i warzywnictwo, 13 — rysunki i dzieje sztuki polskiej, 14 — muzyka i śpiew, 15 — roboty ręczne i ślōjd, 16 — gimnastyka, gry i zabawy.

Do tego programu dodać należy, jako przedmiot nieobowiązujący — język obcy oraz szereg cyklów wykładów uzupełniających o uniwersytetach ludowych, czytelnich i bibliotekach, o rachunkowości i ratownictwie, kooperatywach, zakładach dobroczynności publicznej i t. p.

Jakkolwiek w dobrym przygotowaniu nauczyciela ludowego wszystkie powyższe umiejętności mają role sobie właściwe i wielkie znaczenie, jednak musi on przede wszystkim, rzecz oczywista, otrzymać gruntowne wykształcenie pedagogiczne, zgłębić metodykę przedmiotów szkoły ludowej i zdobyć pewne doświadczenie w szkole ćwiczeń. Nie mam zamiaru zajmowania się tutaj programem metodyki. Poprzestanę jedynie na wypowiedzeniu w końcu rozdziału kilku uwag o stosunku metodyki przedmiotów szkoły ludowej do pedagogiki wogóle i roli, jaka przypada każdej z tych umiejętności w fachowym wykształceniu nauczyciela.

Celem tej pracy jest wskazać zadania, jakie ma przed sobą nauczyciel pedagogji w seminarjum, wyjaśnić nie tylko specjalne, lecz także ogólne znaczenie tych kilku umiejętności, objętych tu jedną nazwą pedagogiki, wyznaczyć punkty wytyczne programu tych nauk, wreszcie podać garść uwag i wskazań metodologicznych dla racjonalnej tego programu realizacji.

Nauczanie pedagogiki w seminarjum ma określone zadanie, które da się, moim zdaniem, sprowadzić do wytycznych następujących.

1. Pięknie powiedziano w „Ustawach” Komisji Edukacji Narodowej, iż „trzeba nauczycielowi jasnie widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność, każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich”. W rzeczy samej, każdy nauczyciel przede wszystkim winien zdobyć dobrą znajomość samego siebie, biegłość w poznawaniu stanów psychicznych u innych, dobrą znajomość praw życia psychicznego wogóle, winien ogarnąć i przemyśleć podstawowe zagadnienia duchowego życia człowieka, zrozumieć związek tych zagadnień z całością pracy i wysiłków kultury ludzkiej; słowem, musi zapoznać się z psychologją. Wykład psychologji powinien właśnie prowadzić do ułatwienia samowiedzy, znajomości siebie i innych ludzi. Ograniczanie w seminarjum wykładu psychologji jedynie do psychologji dziecka niczym nie da się usprawiedliwić. Psychologja ogólna winna wyprzedzić psychologję dziecka i praktykę pedagogiczną, rzuca bowiem światło na ciemne i zagmatwane nieraz zagadnienia ducha, na trudne do rozwiązania kwestje wychowawcze. U podstawy tedy wykształcenia pedagogicznego winno leć racjonalne wykształcenie psychologiczne, pogłębione i dostatecznie rozległe.

2. Umiejętne nauczanie podstawowych wiadomości z logiki formalnej i materialnej przyczyni się niezawodnie do wyćwiczenia zdolności rozumowych, do wyrobienia umysłu pod względem formalnym, rozwiniętość w dostrzeganiu błędów i stworzy mocniejsze podstawy do grupowania i systematyzacji wszelkiego materiału doświadczalnego, co ma doniosłe znaczenie

w każdej pracy, a co bezpośrednio znajdzie zastosowanie w dydaktyce.

3. Bez znajomości dziecka, rozwoju jego sił duchowych i cielesnych, bez znajomości przełomowych okresów życia dziecięcego racjonalne wychowanie i nauczanie nie da się pomyśleć. Nauczyciel winien nie tylko zapoznać się z elementami psychologii dziecka i pedologii, lecz winien zdobyć pewną wprawę w badaniach pedologicznych oraz zrozumieć zarówno doniosłość, jak i trudności tego rodzaju doświadczeń i eksperymentów, w których będzie musiał w przyszłości brać udział choćby najskromniejszy pod groźbę zejścia w przeciwnym wypadku do roli zrutynizowanego i zacoфанego wychowawcy.

4. Nauczyciel winien poznać gruntownie podstawy teoretyczne nauki o wychowaniu i nauczaniu, t. j. pedagogikę i dydaktykę. Winien przytym zrozumieć, że pedagogika i dydaktyka wówczas dopiero potrafią z pożytkiem stosować swe metody i sposoby działania, gdy psychologja i pedologja wskażą, jakie zadania mogą być osiągnięte w poszczególnych fazach rozwoju dziecka.

5. Gdy psychologję ogólną i logikę trzeba uważać za nauki pomocnicze, za wstęp do pedagogiki, przeciwnie, w historii pedagogiki należy szukać naturalnego uzupełnienia wykształcenia wychowawczego. Znajomość nici przewodnich rozwoju i postępu myśli wychowawczej, znajomość wielkich systemów pedagogicznych, życiorysów wielkich reformatorów wychowania na tle warunków czasu, porównanie ich pracy z pracą na społecznym warsztacie pedagogicznym, zapoznanie się z kierunkami społecznej myśli wychowawczej, z istotą jej pragnień, celów i nadziei — oto jest zadanie nauczyciela dziejów pedagogiki. Rzecz oczywista,

iż trzeba specjalnie nacisk położyć na dzieje wychowania i nauczania w Polsce, gdyż jedynie dobra znajomość historii polskiej myśli pedagogicznej pozwoli nauczycielowi mocną stopą stanąć na gruncie owocnej dla narodu pracy. Spojrzenie na wysiłki społeczne z odległej perspektywy dziejowej przez pryzmat wielkich duchów narodu i wielkich wychowawców rozjaśni drogi i kierunki, po których wychowanie narodowe kroczyć winno dla spełnienia swej misji dziejowej. „Historja pedagogiki — pisał Estkowski — zamyka w sobie niewyczerpane bogactwo prawd psychologicznych, głębokich i ciekawych spostrzeżeń pedagogicznych, nadzwyczajnych wysiłków ducha ludzkiego, stopniowego postępowania i wzajemnego oddziaływania. Nie przesadzamy, twierdząc, że w niej tylko uchwycić można utraconą albo obcymi kolorami napuszczoną nitkę wychowania narodowego”.

6. Pedagogika tak pojęta nie tylko wypełni część zadań i pracy nad wykształceniem fachowym nauczyciela ludowego, przyczyni się niezawodnie także do ssumowania i zogniskowania całej jego wiedzy i pracy nad sobą. Każdy nauczyciel seminarjum, ucząc rzeczy wartościowych i pożytecznych, dąży do rozwinięcia umysłu i zapoznania z metodyką swego przedmiotu. Nauczyciel zaś pedagogiki ma pozatym specjalne zadanie uzgodnienia i zjednoczenia wysiłków poszczególnych nauczycieli, zespolenia wyników poszczególnych przedmiotów nauczania w pewien jednolity system, wyzyskania i zorganizowania wszystkich czynników, potrzebnych do stworzenia świadomego celu i zadań, prawdziwie światłego i wykształconego nauczyciela i wychowawcy. Mniemanie, jakoby nauczyciel ludowy nie potrzebował głębszego wykształcenia, nie zasługuje dziś

na uwagę. Słusznie utrzymuje Stanley Hall, iż wychowawcy powinni wogóle umieć daleko więcej, niż potrzebują do uczenia. Zdaniem zaś pedagoga i filozofa niemieckiego Natorpa, właśnie początki nauczania, elementy wychowania stanowią fundament całej pedagogiki i wymagają głębszego zrozumienia naukowego i filozoficznego. Co prawda, wykład systematyczny zasad filozofji nie da się wprowadzić do seminarjum, dopóki nasze szkolnictwo elementarne nie wzniesie się na znacznie wyższy, niż obecnie, poziom, — ód dziś jednak dążyć już trzeba do tego, ażeby do nauczania psychologii, logiki i pedagogiki wprowadzić nieco ducha filozoficznego, ażeby ugruntować jaśniejszy i szerszy pogląd na cele i zadania wychowawcze, na istotę nauki i stosunek jej do życia, na związek i rodowód prądów umysłowych doby nowoczesnej, na stosunek pedagogiki do innych dyscyplin nauczania.

Tak więc pedagogika staje się z konieczności nauką centralną w seminarjum. Wsparta z jednej strony na naukach przyrodniczych — anatomji, fizjologii, higienie, antropologii i psychologii — które jej dostarczają sposobów realizowania swych zadań, musi z kolei odwoływać się też do filozofji religji, etyki, estetyki, socjologii, logiki i teorji poznania, nauk, które określają normy i dają oceny naszych myśli, uczuć, woli i działania.

7. Wykład pedagogiki ma nie tylko za zadanie rozszerzenie widnokręgu umysłowego i pogłębienie naukowego pojmowania i zainteresowania seminarzysty, musi ponadto dążyć do rozbudzenia ducha samodzielnych badań i poszukiwań, ducha inicjatywy pedagogicznej, bez tego bowiem wszelkie nauczanie będzie zajęciem jałowym, martwym. To też, obok zaszczepienia w przyszłym wychowawcy ludu poczucia obo-

wiązku i odpowiedzialności dziejowej, — rozbudzenie głębokiego przeświadczenia o konieczności doskonalenia się w swym zawodzie, rozbudzenie zamiłowania do samokształcenia i samouctwa należą do naczelných obowiązków nauczyciela pedagogiki, który musi wiedzieć, że przekonanie o nieskończonym postępie zdoła rozniecić w każdej duszy niezglębioną radość, i że, przeciwnie, z chwilą utraty wiary w rozwój i postęp, w doskonalenie się człowieka i własne siły, chęć do życia niechybnie musi ustać. Trzeba roztoczyć przed uczniami powaby życia rozumnego, wpoić przekonanie, że każda chwila nastęrcza okazję do rozwoju zdolności, do rozszerzenia dziedziny działalności, że okres samowychowania, samokształcenia i doskonalenia się, następujący po okresie, gdy przewodnik doświadczony był konieczny, że okres taki trwa aż do śmierci.

8. Nauczyciel pedagogiki ma wreszcie obowiązek obznajmienia seminarzystów z zadaniami pozaszkolnymi i warunkami pracy nauczyciela ludowego wogóle, ze stanem obecnym oświaty narodowej, w tym zaś celu musi wykazać rozległą inicjatywę i, gdyby sam wielu rzeczy nie mógł się podjąć, winien zorganizować szereg odpowiednich odczytów i pogadanek.

Nauczanie podstaw dydaktyki ogólnej wchodzi w zakres nauczyciela pedagogiki, natomiast metodyka poszczególnych przedmiotów szkoły ludowej, a zwłaszcza ogólna tej szkoły organizacja stanowi odrębny, rozległy i ogromnej wagi przedmiot, zdaniem więc moim, wymaga innego nauczyciela-specjalisty. Tych odrębnych zakresów i celów działalności wychowawczej nie należałoby wikłać. Nauczycielem metodyki może być w seminarjum z istotnym pożytkiem tylko znawca szkoły początkowej i kierownik szkoły ćwiczeń. Wcho-

dzi tu bowiem w grę inny jeszcze czynnik: oto, nikt, jak twierdzi St. Hall, nie może być dla wszystkich stopni wieku jednakowo dobrym nauczycielem lub ojcem, nauczycielką lub matką. Zadaniem nauczyciela pedagogiki jest systematyzować, organizować wiedzę seminarzystów, dać podstawy teoretyczne i wskazania praktyczne najogólniejszej natury, pomóc w zbudowaniu określonego poglądu na wychowanie, rozbudzić zamiłowanie do samouctwa, wykazać organiczny związek systemu szkolnego, wyjaśnić znaczenie społeczne szkoły, wskazać metody i drogi, prowadzące do korzystania z uczelni wyższych i instytucji oświatowych wogóle. Zadanie zaś nauczyciela metodyki polega nie tylko na wykładzie metodyki i jej historii, co również, chociaż nie w tym zakresie, należy do obowiązków innych nauczycieli, lecz przede wszystkim polega na wspólnym z uczniami opracowywaniu lekcji próbnych na stałych konferencjach pedagogicznych i czuwaniu nad ich pracą w szkole ćwiczeń, na zapoznaniu wychowanków z ogólną i szczegółową organizacją szkoły początkowej, z niezbędnymi zarządzeniami i przepisami natury administracyjno-wychowawczej; polega też ono na wspólnej obserwacji uczniów, ich zdolności, postępów, sprawowania, osobliwości i anormalności charakterów i umysłów, na zapoznaniu ze wszystkimi pomocami naukowymi i wychowawczymi wzorówki, wreszcie na zorganizowaniu i systematycznym wzbogacaniu przez samych seminarzystów muzeum szkolnego.

Zapewne i nauczyciel pedagogiki musi rozumieć ustrój i potrzeby szkoły ludowej, praktyczną atoli jej znajomość może posiadać tylko jej organizator, wykształcony i doświadczony nauczyciel metodyki.

II.

PROGRAMY.

Zarówno doświadczenie, jak względy teoretyczno-pedagogiczne przemawiają za wprowadzeniem do seminarjum systemu semestralnego. Na którym semestrze mamy rozpocząć wykłady pedagogiki, o tym zadecyduje wiek wychowanków, stopień ich umysłowego rozwoju i przygotowania. Byłoby jednak karygodną lekkomyślnością zaczynać fachowe i tak poważne studia z młodzieżą małoletnią i duchowo nierozwiniętą. Nie zapominajmy słów Korzeniowskiego, głównego twórcy reformy szkolnej z roku 1862: „Nic użyteczniejszego dla społeczeństwa i bardziej całkowitego w rozwinięciu umysłowym, jak specjaliści ludzie, nic znów szkodliwszego i bardziej ulomnego, jak *specjalne dzieci*. Stąd specjalne ukształcenie powinno się zaczynać tam, gdzie się kończy ogólne, t. j. gdzie dziecko staje się człowiekiem, przychodzi do samopoznania, do ocenienia swych władz i zdolności, do możliwości wybrania w miarę skłonności i usposobienia indywidualnego takiej drogi dalszego ukształcenia, która ma doprowadzić do celu, jaki już sobie człowiek sam zamierzyć może, a którego osiągnięcie ma go zrobić najużyteczniejszym sobie i społeczności”.

Sądę, że racjonalne rozwiązanie całego szeregu ważnych zagadnień, związanych z tym, kogo ma kształ-

cić seminarjum nauczycielskie, w jakim wieku i jak długo, polegałoby na wprowadzeniu u nas, na wzór niektórych seminarjów zagranicznych, kursu pięcioletniego z podziałem na dwa stopnie: stopień pierwszy—wstępny, ogólno-kształcący, i stopień drugi o charakterze specjalnym. Na kurs przygotowawczy wstępowali by uczniowie po ukończeniu szkoły powszechnej lub 4 klas szkoły średniej, w wieku lat 14—15.

Wówczas można będzie z pożytkiem, jak sądzę, rozpocząć nauczanie psychologii w roku trzecim (na semestrze piątym). Jasną przytym jest rzeczą, iż anatomja i fizjologja, jako niezbędna podstawa psychologii i pedagogiki, muszą być wykładane na kursie drugim. Rozkład zaś całego materiału pedagogicznego nie powinien chyba nasuwać ani trudności, ani wątpliwości, gdyż naturalny porządek rzeczy narzuca się sam przez się. Po zapoznaniu się z psychologją umysłu można rozpocząć pracę nad logiką, kończąc jednocześnie inne działy psychologii. Z kolei następuje pedagogika, którą rozpoczynamy od psychologii dziecka i pedagogiki doświadczalnej, kończymy zaś teorią wychowania i dydaktyką. Dalej przechodzimy do dziejów pedagogiki powszechnej i wreszcie zamykamy kurs na dziejach myśli wychowawczej i praktyki pedagogicznej w Polsce—aż do chwili bieżącej. Wikłanie tego naturalnego układu, przesuwanie np. kursu historii pedagogiki na początek studjów, odkładanie zaś wykładu psychologii na później, niczym nie dałoby się usprawiedliwić, byłoby tylko wprowadzaniem chaosu i dowodem niedość jasnego orjentowania się w całokształcie zadań i zagadnień.

Ogólny plan wykładu oparty tu został jednocześnie na dwóch zasadach nauczania — postępowej i koncen-

trycznej. Przedmioty ugrupowano w ten sposób, ażeby, unikając zbytecznego powtarzania, móc jednak w stopniu koniecznym i dostatecznym pogłębić szereg ważniejszych zagadnień, rozważając je kolejno coraz to z innego stanowiska i inną metodą. To, co w psychologii ogólnej poznało się ze stanowiska statycznego, metodą wszechstronnej samoobserwacji i analizy, w psychologii dziecka rozważa się następnie porównawczo, z punktu widzenia dynamicznego, rozwojowego, w kursie pedagogiki przerabia się eksperymentalnie w zastosowaniu specjalnym do dzieci w wieku szkolnym, w pedagogice zaś i dydaktyce roztrząsa się ze stanowiska oceny, wartości oraz konieczności ćwiczenia i kształcenia.

Dwukrotne zaś przechodzenie kursu historii pedagogiki — raz w formie pogadanki, innym znów razem systematycznie — uważam za zbyteczne marnowanie czasu i sił, 1^o dlatego, że bez uprzedniego wyjaśnienia różnych pojęć psychologiczno-pedagogicznych, wpadłoby się niechybnie na niższym stopniu w werbalizm, 2^o dlatego, że uczniowie już uprzednio na lekcjach historii, zwłaszcza historii polskiej i literatury, zdobędą napewno dobrą ogólną podstawę, na której z łatwością można będzie na kursie najwyższym oprzeć ciekawy i poważny wykład dziejów wychowania i nauczania.

Proponowany tu program grupy nauk pedagogicznych da się zatem ułożyć w systemie nauczania seminarjalnego, jak następuje:

PROGRAM NAUK PEDAGOGICZNYCH.

Rok trzeci.

Semestr V.	Psychologia	2 godziny
„ VI.	Psychologia (c. d.)	2 „
	Logika	2 „

Rok czwarty.

„ VII.	Pedagogika (psychologia dziecka i pedagogia)	3 „
	Seminarjum psychologiczno-pedologiczne	1 „
„ VIII.	Pedagogika i dydaktyka (c. d.)	3 „
	Seminarjum psychologiczno-pedologiczne	1 „

Rok piąty.

„ IX.	Historja pedagogiki powszechnej.	3 „
	Seminarjum pedagogiczne	1 „
„ X.	Dzieje wychowania i nauczania w Polsce	3 „
	Seminarjum pedagogiczne	1 „

A) Program psychologii.

Świat zjawisk duchowych. Zjawiska psychiczne i fizyczne. Psychologia gminna. Przedmiot i zadanie psychologii. Warsztat psychologii społecznej i jej znaczenie dla różnych dziedzin nauki i życia. Metody psy-

chologii: metoda samoobserwacji, metoda analogji, metoda genetyczno-porównawcza i metoda eksperymentalna.

Związek psychofizyczny. Zasada paralelizmu psychofizycznego. Psychika a ustrój nerwowy. Frenologia. Budowa i czynności mózgu. Teoria lokalizacji. Mózg pod względem antropologicznym. Praca umysłowa. Patologia systemu nerwowego.

Podział zjawisk psychicznych. Psychologia poznania. Czucie. Zmysły i czucia zmysłowe. Zmysły intelektualne: słuch i wzrok. Czucia bólu, ciepła i dotyku. Zmysły chemiczne: węch i smak. Czucia organiczne. Poczucie i znaczenie rytmu. Stosunek podniety do czucia. Prawo Webera. Prawo syntezy psychicznej. Prawo względności. Czucia, spostrzeżenia i wyobrażenia. Złudzenia i halucynacje. Naiwny realizm. Prawo odtwarzania i prawo kojarzenia wyobrażeń. Fizjologiczna podstawa pamięci. Typy pamięciowe. Indywidualne właściwości pamięci. Cechy pamięci dobrej. Pamięć mechaniczna i logiczna. Rozwój i kształcenie pamięci. Mnemonika. Choroby pamięci. Uwaga, jej rodzaje i warunki. Skala uwagi. Apercpeja. Wyobrażenia twórcza i odtwórcza. Postrzeganie przestrzeni: teoria genetyczna i natywistyczna. Postrzeganie czasu. Rodowód pojęć. Pojęcie i mowa. Rozwój mowy. Psychologia sąszenia i wnioskowania.

Psychologia uczuć. Uczucie i poznanie. Fizjologiczna podstawa wzruszeń. Wyraz uczuć u człowieka i zwierząt. Klasyfikacja uczuć. Afekty. Uczucia indywidualne i społeczne. Sympatja. Uczucia narodowe. Uczucia moralne i religijne. Uczucia intelektualne i estetyczne.

Psychologia woli. Odruchy, ruchy instynktowe, autonomiczne, świadome. Akty woli postępowe.

Wykład pedagogiki.



Walka pobudek. Rozwój woli. Wolność woli a determinizm. Patologja woli.

Osobnik, osobowość, jaźń. Jedność świadomości. *Świadomość i samowiedza. Samowiedza narodowa. Psychologja narodu polskiego: zdolności narodu polskiego, skala uczuć, siła woli. Temperamenty. Charaktery. Charaktery polskie.*

Dziedziczność psychologiczna. Sen i psychologja marzeń sennych. Hipnoza i hipnotyzm. Letarg, katalepsja i somnambulizm. Sugestja. Cumberlandyzm i spirytyzm.

Psychologja instynktu. *Instynkty ludzkie. Instynkt i rozum. Psychopatologja: umysły nienormalne i upośledzone.*

B) Program logiki i teorii poznania.

Forma myśli i treść myśli. *Wyobrażenia i pojęcia. Pojęcie i wyrz. Treść i zakres pojęć. Rodzaje pojęć. Podział i klasyfikacja. Określenie. Sąd. Rodzaje sądów. Stosunki sądów. Zasady logiczne: zasada tożsamości, zasada niesprzeczności i zasada wyłączonego środka. Zasada racji ostatecznej. Wnioskowanie. Wnioskowanie dedukcyjne; syllogizm: przesłanki, terminy, wniosek. Syllogizmy zupełne, złożone, hipotetyczne. Wnioskowanie indukcyjne.*

Błędy językowe, formalne i materialne. Paralogizm i sofizmat.

Pojęcie metody. Metoda syntetyczna, analityczna i analityczna. Zjawisko. Fakt. Cecha. Stosunek. Eksperyment. Empirja. Prawo. Prawo przyrody. Pewnik. Teoria. A priori, a posteriori. Hipoteza, analogja, sym. Pojęcie bezwzględności i względności w zna-

czeniu teoretycznym i praktycznym. *Pojęcia — rzeczywistości, przyczynowości, substancji, przypadku, zależności wzajemnej; pojęcia — czasu i przestrzeni, ilości i jakości, przedmiotu i rzeczy w sobie. Prawda formalna i doświadczalna. Dowodzenie: teza i argumenty. Sprawdzanie. Prawdopodobieństwo.*

Wiedza i nauka. Organiczna jedność nauk. Podział i klasyfikacja nauk.

C) Program psychologji dziecka, pedagogji, pedagogiki i dydaktyki.

Pedagogika jako typowa umiejętność praktyczna. Ideał jako cel umiejętności praktycznej. Realizacja ideałów. Pedagogika jako nauka o przedmiocie, celu i środkach wychowania. Stosunek pedagogiki do innych nauk. Nauki pomocnicze: biologja, psychologja, logika, etyka, estetyka, socjologja. Ważniejsze działy i dyscypliny pedagogiczne.

I. Przedmiot wychowania.

Dziecko pod względem cielesnym i duchowym. Rozwój zmysłów. Rozwój postrzegania, uwagi, kojarzenia i pamięci u dzieci. Rozwój języka i wytwarzania pojęć. Rozwój uczuć. Patologja uczuć dziecięcych. Rozwój woli u dziecka. Systematyzacja woli. Instynkty dziecka. Instynkt samozachowawczy. Instynkty poznawcze, moralne i społeczne. Osobowość dziecka. Odmiany wyobraźni, temperamentu i charakteru. Refleksja i wybijanie osobowości. Zboczenia psychiczne u dzieci. Idjosynkrazje. Dziecko pod względem biologicznym i socjologicznym. Cechy wrodzone i nabyte. Zdolności aktual-

ne i potencjalne. Otoczenie fizyczne i społeczne dziecka. *Kultura jako ogniwo, wciskające się między dziecko i przyrodę. Wiek i pleć dziecka. Dojrzwianie płciowe. Kwestja uświadczenia. Koedukacja. Okresy rozwoju w czynnościach cielesnych i duchowych dziecka. Rytmiczność w rozwoju dziecka. Widnokrag umysłowy i moralny dziecka. Dzieci wiejskie i miejskie. Znamiona rasy i narodowości. Dziecko polskie i dzieci innych narodowości.*

Istota i zadanie pedagogiki doświadczalnej. Badanie właściwości fizycznych dziecka: wzrostu, wagi, czynności serca, oddychania, siły mięśniowej, pojemności płuc (spirometr), zdolności do pracy, szybkości ruchów, wytrzymałości organizmu i t. p. Badanie stanu i czynności organów zmysłowych. Badanie procesów psychicznych złożonych: pamięci, wyobrażeń, kojarzenia, siły sądu, uwagi, inteligencji, uczuciowości, sugestyjności, woli i charakteru.

Metody badań pedologicznych: 1) metoda wszechstronnej obserwacji, 2) metoda biograficzna, 3) metoda statystyczna, 4) metoda porównawcza, 5) metoda eksperymentalna (pomiarów i prób czyli testów). Interpretacja i znaczenie tych badań pedologicznych.

II. Cel wychowania.

Zmienność celu wychowawczego ze względu na naczelne potrzeby duchowe i materialne chwili dziejowej, ze względu na cele narodowe i ogólnoludzkie. *Ideal człowieka i obywatela. Jednostka dla siebie, dla społeczeństwa, dla ludzkości.*

Składniki ideału wychowawczego: wychowanie, wykształcenie, kultura, cywilizacja, oświata, ogłada. *Niewielki wpływ wychowania, szkoły, programu. War-*

tość jednostki przystosowanej i oryginalnej. Równowaga wszystkich władz człowieka, jako ideał humanitarny. Ogólne i specjalne cele wychowawcze.

III. Środki wychowawcze.

1. Zasady ogólne.

Objawy usiłowań wychowawczych u zwierząt. *Hodowla i tresura. Ćwiczenia samorzutne i przymusowe. Natóg i rutyna. Zasada przystosowywania i indywidualizacji (Rousseau). Zasada wdrażania i zasada wydobywania (Pestalozzi). Przykład, naśladownictwo, sugestja. Czy wychowanie wszystko zrobić może? (Helwecjusz, Rousseau). Negatywna zasada wychowania (Rousseau). Zasada skutków naturalnych (Spencer). Znaczenie związku społecznego. Towarzystwo ludzi i zwierząt. Rówieśnicy i starsi.*

Karność. Kary i nagrody. Przyjemności, uciechy, rozrywki. Kwestja powagi i sankcji. Styczność z życiem. Otoczenie naturalne i sztuczne. Wychowanie rodziców, szkoły i życia. W wychowaniu cel nie uświęca środków (Kant). Prawa dziecka. Dziecko jako cel (Key).

2. Wychowanie fizyczne.

Odżywianie i wzrost. *Sen. Zdrowa dusza w zdrowym ciele. Ćwiczenie i sprawność mięśni, nerwów, narządów zmysłowych. Pestalozziego „abcadło czynności fizycznych”. Siła i zręczność. Atlety fizyczny i warunki życia dzisiejszego. Gimnastyka, gry, zabawy, sport. Ruch wogóle. Hart spartański. Ubranie i mieszkanie. Praca fizyczna celowa i bezcelowa. Znużenie i przeciążenie. Znaczenie higieny.*

3. *Wychowanie umysłowe.*

Atmosfera duchowa i jej rozmaite warstwy i poziomy. Dziecko spostrzega i doświadcza. Samoistność i bierność umysłowa dziecka. Pielęgnowanie instynktów poznawczych dziecka.

Wychowawcze znaczenie nauczania (Herbart). Nauczanie przygodne. Nauczanie jako zabawa. Pytania dziecka i odpowiedzi wychowawcy. Nauka o rzeczach i nauczanie pogładowe. Ćwiczenie postrzegania, uwagi, pamięci. Kształcenie ścisłości i poprawności mowy. Kształcenie otwartości i prawości umysłu. Teroryzowanie sądów dziecka. Nauczanie systematyczne. Metody nauczania: indukcyjna, dedukcyjna, genetyczna, koncentryczna. Formy—monologiczna i dialogiczna.

Zasady ułatwiania i utrwalania. Okazy i zbiory. Wycieczki i podróże. Czytanie i książki. Fantazja u dzieci. Metoda pogładowa a metoda refleksyjna. Metoda sokratyczna. Kształcenie rozsądku i rozumu. Znaczenie nauki o ideach.

Przeciążenie umysłu. Odpoczynek. Rozmaitość i kolejna zmiana zajęć (teoria plodozmianu umysłowego i teoria lokalizacji). Zasada ciągłości. Powaga w nauczaniu. Wykształcenie ogólne i specjalne. Rola nauk matematycznych, przyrodniczych, historycznych. Literatura i języki. Język ojczysty jako podstawa nauczania i wychowania. System wykształcenia klasyczny i realistyczny. Rodzaje umysłów i wybór zawodów umysłowych (Instytuty nauczycielskie w Chicago i New-Yorku). Wykształcenie i inteligencja. Kształcenie umysłów uproszczonych. Co to jest dydaktyka eksperymentalna?

Samouk i samouctwo. Pomyślne i niepomyślne cechy samouctwa.

4. *Wychowanie moralne.*

Obyczaj i moralność. Normy etyczne. Dobro i zło. Obowiązek. Sanckcja. Cnoty i przywary. Tłumienie i pielęgnowanie uczuć. Morały i formułki. Moralność zwyczajowa i żywa. Nauka moralności i wychowanie moralne.

Ćwiczenie woli. Bezwola. Wola rozważna i nierozważna. Wola moralnie i społecznie przystosowana. Kształcenie takiej woli. Panowanie nad sobą. Kaprysy, upór, lenistwo. Zakaz i przemoc. Zaradność, samopomoc, pewność siebie, inicjatywa. Odpowiedzialność moralna. Sumienie. Bierność i niedotęstwo. Pieszczoty, groźby, wyrzuty, uniesienie wychowawcy. Lekceważenie i poniżenie dzieci. Ambicja, próżność, chępliwość, ekscentryczność, zarozumiałość, duma. Swawola i awanturничество. Różne postacie kłamstwa. Okrucieństwo. Pokora i upokorzenie. Zaleknienie, bezwstyd, cynizm. Zaufanie do dziecka. Popisy z dziećmi.

Egoizm i samolubstwo. Indywidualizm. Wyrozumiałość i cierpliwość. Skromność, oszczędność, wytrwałość. Miłość względem swoich i bliźnich. Szczerłość, otwartość, uczuciowość, czułośćkowość. Zazdrość, nienawiść. Odwaga. Odwaga cywilna i odwaga przekonania. Kształcenie charakteru. Samokształcenie charakteru. Wdrażanie ideału.

5. *Wychowanie społeczne.*

Rodzina. Nauczyciele. Szkoła i życie. Szkoła i społeczeństwo. System szkół społecznych: ochronki, ogródki, szkoła ludowa, średnia i wyższa. Szkoły ogólnokształcące i zawodowe. Seminarja nauczycielskie. Szkoły wyznaniowe, stanowe i narodowe. Szkoły prywatne i państwowe.

Charakter i znaczenie nauki zbiorowej (Devey). Towarzystwo, sympatja, solidarność. Subordynacja społeczna. Dobra wola. Uczciwość, sumienność. Uczynność. Samolubstwo rodziny, stanu, społeczeństwa wobec dziecka.

6. *Wychowanie religijne.*

Wiara i wierzenia. Idealy religijne. Wolność teoretyczna umysłu. Stosunek religji do nauki, moralności i sztuki. Tolerancja.

7. *Wychowanie estetyczne.*

Uzdolnienia i upodobania estetyczne; ich uprawa. Doniosłość wychowania estetycznego pod względem moralnym i społecznym. Wrażliwość dziecka na piękno w przyrodzie. Sztuki piękne. Sztuka dla dzieci. Kształcenie talentu. Budzenie odczucia piękna prawdy. Odraza brzydoty. Dyletantyzm, miłośnictwo, artyzm, estetyzm.

IV. *Wychowawca.*

Osobistość nauczyciela. Zainteresowanie się dzieckiem. Bystrość i giętkość umysłu. Widnokrag umysłowy wychowawcy. Teoretyczne i praktyczne wykształcenie nauczyciela. Chęć podniesienia wychowanka na poziom wychowawcy. Powaga wobec wychowanka. Zaufanie i szacunek ucznia. Słabostki i dziwactwa wychowawcy. Wierność i stałość przekonań. Czujność dziecka na słowa i postęпки starszych. Stanowczość i wyrozumiałość. Poblżliwość i surowość. Systematyczność i sumienność. Równowaga moralna. Nauczyciel jako badacz dziecka. Zdolności organizatorskie. Rola nauczyciela ludowego w społeczeństwie. Praca pozaszkolna. Organizacje zawodowe i oświatowe.

D) *Program historii pedagogiki powszechnej.*

(Reformatoryz wychowania i wielkie systemy wychowawcze).

Naczelné rysy wychowania u Greków. Wychowanie spartańskie i wychowanie ateńskie. Życie Sokratesa na tle epoki. Filozofja i metoda Sokratesa. Platon i jego poglądy na wychowanie. Arystoteles. Plutarch. Wychowanie u Rzymian. Katon Censor. Seneca. Kwintyljan.

Pisarze chrześcijańscy pierwszych wieków naszej ery. Szkoła i wychowanie w wiekach średnich.

Humanizm i reformacja: prądy wychowawcze. Jezuiści i ich system wychowania i nauczania.

Montaigne, Kartezjusz i Bacon Werulamski: ich znaczenie w dziejach filozofji i poglądy wychowawcze. Jan Komeński: życie i działalność pedagogiczna. John Locke: życie, filozofja i teoria pedagogiczna. Fénelon. J. Jakób Rousseau: jego traktat o wychowaniu w związku z filozofją przyrody na tle racjonalizmu XVIII wieku. Jan Basedow i filantropinizm w Niemczech. Kant: postać mędrca, znaczenie w dziejach filozofji, pogląd na wychowanie. J. Henryk Pestalozzi: postać i działalność wielkiego reformatora; jego zasady wychowania i nauczania początkowego. Uczniowie i zwolennicy Pestalozzi: Diesterweg i Froebel. J. F. Herbart: podstawy jego psychologii i pedagogiki intelektualistycznej. Lew Tolstoj i krańcowy indywidualizm w wychowaniu. Herbert Spencer: filozofja ewolucjonistyczna i poglądy wychowawcze. Jan Marja Guyau: rozlewność życia jako naczelná zasada filozofji; „Dziedziczność i wychowanie”. Retrospektywny rzut oka na dzieje myśli wychowawczej do połowy XIX wieku. Wspaniały rozkwit now-

szej pedagogiki teoretycznej i doświadczalnej w Ameryce i Europie w końcu XIX i na początku XX stulecia.

E) Program historii wychowania i nauczania w Polsce.

Wiek XIII i XIV: szkoły duchowne. Wiek XV: Akademia Krakowska, jej rola i znaczenie. List królowej Elżbiety „O wychowaniu królewicza”. Wiek XVI: Poglądy wychowawcze Mikołaja Reja, Łukasza Górnickiego i Frycza Modrzewskiego. Erazm Gliczner-Skrzetuski. Szymon Marycki. Akademia Wileńska i Akademia Zamojska. Wiek XVII i pierwsza połowa XVIII-go: Jakób Sobieski. Szkoły zakonne: jezuickie, pijarskie i inne. Druga połowa wieku XVIII: Reforma Stanisława Konarskiego. Odrodzenie narodu i Komisja Edukacji Narodowej. Twórcy i współpracownicy Komisji. Ustawy Komisji. Grzegorz Piramowicz. Wiek XIX: Rozkwit oświaty na Litwie. Jan i Jędrzej Śniadeccy. Tadeusz Czacki i Hugo Kollataj. Uniwersytet Wileński i Liceum Krzemienieckie. Stan oświaty w W. Księstwie Poznańskim i Królestwie Kongresowym. Stanisław Jachowicz. Klementyna z Tańskich Hoffmanowa. Bronisław Trentowski i koncepcja szkoły narodowej. Poglądy wychowawcze Karola Libelta. Eweryst Estkowski i nauczanie elementarne. Józef Korzeniowski i reforma szkolna 1862 roku. Rada Szkolna Krajowa i szkolnictwo galicyjskie. Oświata polska w trzech zaborach do chwili wybuchu wielkiej wojny. Pisarze doby ostatniej: Szczepanowski, Prószyński, Brzeziński, Dawid i inni.

Spółczesna szkoła ludowa pod względem pedagogicznym, statystycznym i ekonomicznym. Porównanie z zagranicą. Amerykańska szkoła ludowa. Zadania polskiej szkoły narodowej. Reformy szkolnictwa i reformy społeczne.

Literatura pedagogiczna.

III. REALIZACJA.

Ażeby powyższe programy, te szkielety nauk, porosły ciałem i rozkwitły życiem, potrzeba szeregu pomyslnych warunków. Nie wdając się tu w szczegóły, podkreślę jedynie najważniejsze, moim zdaniem, czynniki i momenty realizacji planów powyższych.

1. Dobry nauczyciel i dobra metoda są warunkami *sine qua non*. Zanim nauczyciel ludowy będzie mógł zdobyć się kiedyś na wykształcenie uniwersyteckie, pić u źródła nauki istotnej, wyzwolić się z więzów różnorodnych przesądów, trzeba zrobić wszystko, ażeby podnieść poziom jego umysłowego rozwoju, ogólnego wykształcenia i uzdolnienia pedagogicznego. Może tylko część powyżej wskazanego materiału da się przerobić gruntownie—minimum niezbędne zostało w programach podkreślone; sięgnąć przecież do szerszych horyzontów nie zawadzi nigdy: widnokrąg rozleglejszy pozwoli pewniejsze drogi obrać do celu. Program podany jest tylko zarysem, planem, drabiną, po której można będzie wznieść się wyżej. Żaden program nie jest ostateczny, gdyż postęp nauki i doświadczenia trwa, dzięki eksperymentom powstają nowe teorie i poglądy, rodzą się nowe cele, a życie na wszystkich polach rozwija się i doskonali. Pomimo konieczności dostosowywania programu za każdym razem do poziomu i wiedzy sł-

chaczy, pomimo niezbędnych w nim zmian ze względu na idiosynkrazje nauczyciela, rzeczą jest oczywistą, iż kierunek wytyczny zupełnie wyraźny mieć trzeba. Program można nieraz zmieniać, skracać, uzupełniać, udoskonalać, lecz obejść się bez niego niepodobna, trzeba bowiem mieć jasne pojęcie o swym zadaniu i celu. Program powyższy skonstruowany jest, mniemam, w granicach rzeczywistych wymagań i potrzeb pedagogicznych. Niech tylko nauczyciel pedagogji—ten badacz i budowniczy duszy dziecka—za każdym razem sam zdoła zdecydować, co ma wybrać i na czoło wysunąć, zależnie od okoliczności i warunków szkoły, od wieku i poziomu rozwoju swych uczniów, od zakresu swej wiedzy, własnej pomysłowości i znajomości metod. Niewątpliwą bowiem jest prawdą, że czynnikiem najważniejszym w wychowaniu i nauczaniu nie jest ani ilość, ani nawet jakość wiedzy, lecz przede wszystkim dobra metoda, dobra szkoła. Dobrym nauczycielem będzie nie ten nawet, co przedmiot wykładany gruntownie posiada, lecz ten, co umie trafić do umysłów młodzieży za pomocą najtrafniejszych, najłatwiejszych i najbardziej przekonujących metod, służących do opanowania jakiejś grupy faktów. Dlatego też poznanie wielu metod, umiejętność dostosowania się do warunków, jest rękojmą powodzenia. Spółczesna przesadna specjalizacja nauczycieli szkół średnich oplakane wydaje wyniki. Nauczyciel, wykładający jeden tylko przedmiot i zapominający o innych, jest złym nauczycielem. Zupełnie znika mu z oczu zadanie wychowawcze, jako całość, każdy przedmiot staje się specjalnością bez związku z innymi i co gorsza, bez najmniejszej łączności z rzeczywistymi potrzebami rozwijającej się młodzieży. Tę pseudospecjalizację nau-

czycieli (bo przecież nie chodzi tu o specjalizację uczonych!) posunięto do absurdu, do śmieszności, powiedziałbym, do bezwstydu: są w szkołach specjaliści od botaniki, zoologii, mineralogji, arytmetyki, algebry, historii polskiej, historii powszechnej, języka polskiego, literatury polskiej, literatury powszechnej, kosmografji i t. d. Należałoby nam sięgnąć w przeszłość i rozważyć raz jeszcze postanowienia Komisji Edukacyjnej, według których każdy nauczyciel musiał wykładać całą grupę umiejętności, co przy ograniczonej normalnej ilości dwudziestu godzin lekcji tygodniowo łączyło go ściśle z jedną szkołą a zarazem zapobiegało zrutynizowaniu się i zmechanizowaniu metod nauczania. Gdy nauczyciel nie chce lub nie może opanować pokrewnych umiejętności, praca pedagogiczna musi prowadzić na manowce.

Wszystko to w stopniu jeszcze większym da się zastosować do nauczyciela pedagogiki, który nie może być tylko psychologiem doświadczalnym lub historykiem pedagogiki, lecz winien zapoznać się z teorią pedagogiki i warsztatem społecznych badań pedologicznych, orjentować się wogóle w metodologii przedmiotów seminarjalnych oraz — podkreślam to z całą świadomością i głębokim przeświadczeniem — posiadać możliwie wszechstronne i gruntowne wykształcenie filozoficzne, skoro już utopją pozostać mają słowa Spencera, że „nauczać prawdziwie rozsądnie potrafi tylko prawdziwy filozof”.

2. Największym nieszczęściem szkoły społecznej jest werbalizm i gadulstwo zarówno uczniów, jak nauczycieli. Za mało w niej pracy uczniowskiej rzetelnej, skupionej, samodzielnej, należycie zorganizowanej przez nauczyciela, — za dużo natomiast słów, wykładów — zwłaszcza w formie monologicznej. Jest to ciężka cho-

roba ogólna na wszystkich szczeblach nauczania: w uniwersytecie, szkole średniej i ludowej. W wyższych uczelniach wpływają wykłady w sposób demoralizujący na charakter i umysł młodzieży. Jest to przecież młodzież, co przeszła kurs szkoły średniej i musi już sama *umieć* pracować. Polem działania winne tu być dla niej pracownia i laboratorja, seminarja i konwersatorja, muzea i biblioteki. Do zakładu musi ona przynosić prace już gotowe lub tam je wykonywać, zawsze samodzielnie, pod kierunkiem wytrawnych i surowych krytyków-specjalistów. Tak właśnie sprawę wyższego wykształcenia rozumie Wilhelm Ostwald.

W szkole ludowej wykład monologiczny jest rzeczą zarówno śmieszną, jak szkodliwą pod każdym względem: przyzwyczajają do bierności i lenistwa, zabijają inicjatywę, ogłusza i ogłupia.

W szkole średniej i seminarjum należy metodę wykładową ograniczyć do minimum, skoro wykładu zupełnie uniknąć nie można. Natomiast dawać należy jak najwięcej zadań i ćwiczeń, wskazówek do opracowań, uczyć metod pracy, słowem, trzeba zatrudniać ucznia, zmuszając go do wykrzesania z siebie całej energii i pomysłowości. Nie trzeba monologizować, trzeba nauczać: nauczyć uczenia się, czytania książek, robienia spostrzeżeń i doświadczeń, gromadzenia zbiorów; trzeba nauczyć myślenia poprawnego, szukania i znajdowania rzeczy pożądaných, trafnego stawiania pytań i zagadnień, nauczyć pracy celowej i planowej. Częste repetycje, zadania piśmienne, stosowanie metody sokratycznej, wykrywanie łączności między przedmiotami, zadaniami i metodami, podkreślanie związku między szkołą a życiem — wszystko to winno być na porządku dziennym warsztatu szkolnego.

3. Wykład logiki należy oprzeć na przerabianiu obfitego zbioru zadań i ćwiczeń logicznych, na logicznej analizie ustępów z dzieł naukowych, na dokładnej analizie typowych błędów uczniowskich, wyjaśnianiu zasadniczych pojęć metodologicznych i kategorii teoretyczno-poznawczych. Tak np., poprawne pojęcie definicji i klasyfikacji uczeń zdobędzie na skutek przeróbki wielkiej ilości przykładów ze wszystkich dziedzin nauki.

4. Wykład psychologii powinien odrazu zachęcić ucznia do rozbioru własnych wspomnień dzieciństwa, do robienia spostrzeżeń psychologicznych na sobie, kolegach i uczniach wzorówki, do prowadzenia pamiętnika psychologicznego (np. według wskazówek Ochrowicza), do kreślenia kilkakrotnie własnego portretu psychologicznego, do stałych obserwacji i doświadczeń psychologicznych, do kreślenia krzywych postępu w naukach, do wczytywania się w życiorysy i autobiografie wielkich ludzi lub też ludzi niezwykłych, jak Laura Bridgman i Helena Keller, do gromadzenia wreszcie dokumentów z życia dzieci.

Przerabianie zadań w szkole i w domu musi się łączyć z ujmowaniem wyników pracy w sądy jak najkrótsze, zwięzłe i ścisłe. Zapoznanie się ucznia z typowymi metodami pedagogiki doświadczalnej według wzorów Bineta, Halla, Dawida, Schulzego lub innych, jest konieczne, zwłaszcza dla zdobycia umiejętności rozpoznawania różnic indywidualnych dzieci i ich zdolności do pracy. Badania tego rodzaju otworzą przed nauczycielem nowe, ciekawe i ważne pole działania oraz umożliwią z czasem branie udziału w wielkiej, zbiorowej pracy nad przebudową gmachu dotychczasowej pedagogiki, pracy nad lepszym poznaniem dziecka, praw jego fizycznego i duchowego rozwoju, a także

stosunku uzdolnień dziecięcych do przedmiotów nauki. Należy jednak baczyć, iżby nauczanie pedagogiki nie rozplynęło się w powodzi zajęć laboratoryjnych, które nie mogą być jedynym zadaniem kursu seminarjalnego. Eksperymentów trudnych trzeba w szkole zaniechać: zabrałyby zbyt dużo czasu i byłyby, zdaniem Meumann'a i wielu innych, z pewnością na tym poziomie źle zrozumiane, prowadząc do błędnych indukcji, gdyż, jak wiadomo, eksperymenty psychologiczne z natury rzeczy są trudne i wymagają dla poprawnej interpretacji głębszego przygotowania teoretycznego. Natomiast dla demonstrowania wykładów psychologii i pedagogiki potrzebne są modele, mapy, tablice graficzne i wreszcie dobrze zaopatrzone instrumentarium. Zresztą skromna na razie pracownia psychologiczno-pedagogiczna może się z czasem w odpowiednich warunkach rozwijać i stać się prawdziwym laboratorium pedagogicznym oraz miejscem porad w sprawie oceny zdolności i wyboru zawodu.

5. Byłoby rzeczą ze wszech miar pożądaną, ażeby seminarzyści wdrażali się do systematycznego prowadzenia dzienników spostrzeżeń psychologicznych i dzienników pracy pedagogicznej. Poza tym, zarówno z własnych doświadczeń, jak z artykułów, rozpraw i książek, przeczytanych w domu podług wskazówek nauczyciela, winni uczniowie zdawać sprawę w referatach, wykonanych pod względem formy i jak najstaranniej opracowanych w swej treści. Pisanie referatów na ten sam temat przez kilku uczniów i porównywanie ich w klasie na lekcjach, poświęconych dyskusji, umożliwi uczniom krytyczny stosunek do siebie i swej roboty. Zapoznanie ogółu seminarzystów z sumiennie opracowanymi referatami i wypracowaniami może wzbudzić

szersze zainteresowanie i przyczynić się do skoordynowania, zogniskowania wysiłków całej szkoły. O ile w referatach chodzić musi o trafne oddanie poglądów autora, wykrycie wątku rozumowania i wykazanie uchybień, o tyle w wypracowaniach chodzi o samodzielność sądu, oryginalność. Obie te cechy, zarówno zdolność wnikania w myśl cudzą, jak zdolność oryginalnego ujmowania rzeczy, są ważne, lecz gdy oryginalnym człowiek być może, sumiennym i umiejętnym interpretatorem być powinien, co zresztą bynajmniej nie jest rzeczą łatwą. Pamiętać trzeba, iż najwięksi nawet genjusze we wszystkich prawie dziedzinach ducha rozpoczęli od dokładnego przyswojenia cudzych myśli i systemów.

6. Wszelka historia jest niewyczerpalna w szczegółach i wobec tego niebezpieczna w nauczaniu. Nauczyciel historii pedagogiki winien baczyć, ażeby myśli przewodnie, zasady naczelné, postacie wybitne, kierunki i epoki przełomowe i wielkie systemy nie zagubiły się w natłoku drobiazgów, dekoracji dziejowych. Tu przede wszystkim trzeba pamiętać o zasadzie ekonomii czasu i sił. O wyczerpaniu przedmiotu mowy być nie może. Chodzi jedynie o wskazanie i zbadanie rzeczy ważnych, zgłębienie dzieł najmędrszych, wskazanie słupów granicznych, rozświetlenie drogi pochodzenia myśli wychowawczej w dziejach, resztę należy pozostawić dalszej samodzielnej i pozaszkolnej pracy przyszłego nauczyciela.

7. Czytanie w klasie kilku arcydzieł literatury psychologicznej, pedagogicznej i filozoficznej jest rzeczą konieczną. Tu właśnie nauczyciel ma możność pokazania, co to znaczy czytać sumiennie, jakie znaczenie ma komentarz biograficzny, historyczny, społeczny,

psychologiczny i porównawczy. Czytając rozprawy klasyczne lub ustępy z dzieł Platona, Plutarcha, Komeńskiego, Rousseau, Kanta, Pestalozziego, Herbart, Spencera, Guyau... lub też Modrzewskiego, Piramowicza, Śniadeckich, Libelta, Trentowskiego, Estkowskiego... czytając wiekopomne Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, będzie musiał streścić poglądy wielkich myślicieli, scharakteryzować ich systemy, wyjaśnić przełomowe sądy w dziejach myśli ludzkiej. Przez to niezawodnie przyczyni się do rozszerzenia widnokręgu umysłowego swych uczniów, a może nawet do rozniecenia ognia zapалу do wiedzy i prawdy, do mądrości i doskonałości, do wskrzeszenia w duszy tej jednej iskry, o której nasz Największy powiada, że... „raz tylko w młodocianym zapala się wieku”...

Zresztą stałe podkreślanie jako największych zalet — prostoty i jasności myśli, zwięzłości sądów, wszechstronne i bezstronne oświetlanie faktów, rozbudzanie zamiłowania do pracy nad sobą, swym rozwojem i wykształceniem, wskazywanie na budujące przykłady wielkich ludzi — jest wdzięcznym i ważnym obowiązkiem nauczyciela pedagogiki.

Rzecz oczywista, iż dobrze zaopatrzona szkolna biblioteka pedagogiczna, gdzie oprócz klasyków byłyby także pisma pedagogiczne, powinna stanowić część istotną muzeum pedagogicznego przy każdym seminarjum.

8. Teoretyczna i doświadczalna praca w murach zakładu wystarczyć nie może. Trzeba bezpośredniego związku z życiem, z całym szeregiem instytucji, mogących dopełnić i pogłębić naukę szkolną. Z pracowni seminarjalnych muszą uczniowie wyjść na świat szerszy, zajrzeć do wielu innych warsztatów pracy.

Konieczne jest zwiedzanie zakładów dla niewidomych, głuchoniemych, upośledzonych umysłowo, zaniedbanych moralnie, zwiedzanie wystaw pedagogicznych wszelkich typów, różnych zakładów naukowych — uniwersytetu, szkoły sztuk pięknych, takich instytucji naukowych, jak pracownia psychologiczna i antropologiczna, biblioteka publiczna, zwiedzanie zakładów higienicznych, dobroczynności publicznej i t. d. Niektóre zakłady młodzież powinna zwiedzić kilkakrotnie w ciągu kursu seminarjalnego, o ile można, pod kierunkiem specjalisty. Takie zetknięcie się i zapoznanie z życiem społecznym, jego pracą i organizacją największy pożytek przyniesie młodzieży i czasu na to żałować nie trzeba, tymbardziej, że obfity materiał spostrzeżeń znakomicie można wyzyskać na wykładach wielu przedmiotów.

9. Dla zrealizowania planów powyższych potrzeba pewnej reformy szkolnej, nie nowej zresztą, lecz koniecznej. Zarówno dla zaznajomienia się z życiem i organizacją tyłu instytucji, jak dla umożliwienia planowo pomyślanych i systematycznie urządzanych wycieczek geograficznych, krajoznawczych, przyrodniczych, historycznych i innych — w semestrze zimowym pół dnia, w letnim zaś dzień jeden w tygodniu musi być zupełnie wolny od lekcji na wszystkich kursach. Niedziele i święta tylko wyjątkowo mogą być zużytkowane na wycieczki, z reguły mają one inne przeznaczenie; trzeba przecież dać wypocząć nauczycielom i uczniom, pozostawić im chwilkę czasu na skupienie myśli w samotności, na zapomnienie nawet o szkole. Mając natomiast do rozporządzenia dzień wolny od lekcji, zarówno kierownik szkoły, jak nauczyciel pedagogiki zdobędą znakomitą okazję do wykazania swego talentu organizatorskiego w zakresie wychowawczym i dydaktycznym.

10. Nauczanie pedagogiki skuteczne będzie wówczas, gdy cały system nauczania i wychowania w seminarjum zostanie oparty na racjonalnych podstawach, gdy istniejące przeciwieństwa programów i metod różnych przedmiotów zostaną usunięte, gdy wszyscy wychowawcy i nauczyciele swoim postępowaniem i metodami nauczania będą świadomie i umiejętnie współdziałali pracy nad kształtowaniem umysłów i charakterów przyszłych kierowników ludu. Plony sowite wówczas zbierać będziemy, gdy szkoła odpowie wymaganiom higieniczno-pedagogicznym, będzie rządzona mądrze i sprężyste przez pedagogów z powołania i wykształcenia, gdy uczniowie nie będą przeciążeni studjami pamięciowymi i gdy zapanuje w niej duch pracy rzetelnej, karność niezbędnej, a zarazem szczerego zapалу do wiedzy.

11. Szkoła musi się stać podwaliną wychowania charakteru i wychowania społecznego. Uleganie przepisom narzuconym jest tylko jednym z czynników, kształcących wolę i charakter. O wiele głębsze pod tym względem znaczenie ma zasada posłuchu wobec praw autonomicznych. Mam tu na myśli amerykański samorząd szkolny. Właśnie seminarjum nauczycielskie bardziej, niż inne szkoły, wdrażać powinno wychowanków do samorządności, musi dawać wzór samorządu szkolnego nie tylko w tym celu, ażeby uczniowie mogli przejść kurs poniekąd praktyczny dla szeregu zasad wychowawczo-moralnych, z którymi się zapoznali teoretycznie na wykładach etyki i pedagogiki, lecz również po to, aby w swej przyszłej działalności wychowawczej byli zdolni z głębszą świadomością zaszczerpieć pierwiastek samorządności, poszanowanie prawa, przekonanie o konieczności ulegania nieraz zbiorowości

dla osiągnięcia przez solidarność i współdziałanie większych wyników pracy.

12. Kończę swe uwagi na sprawie doniosłej, na palącej u nas potrzebie zarówno tanich wydań klasyków pedagogicznych, jak podręczników szkolnych. Mamy okazały szereg pięknych rozpraw wychowawczych, psychologicznych i filozoficznych, które można zużytkować przy nauczaniu pedagogiki, lecz podręczników psychologii i pedagogiki, stojących na wysokości wymagań społecznych i dostosowanych do potrzeb seminarjalnych — *w języku polskim nie mamy*. W tych warunkach praca nauczyciela pedagogiki wymaga niesłychanego wprost mozołu, notatki zaś z wykładów, sporządzane niewprawną, rzecz oczywista, ręką słuchaczy, stanowczo nie mogą zastąpić podręcznika, opracowanego wzorowo, t. j. z całą znajomością rzeczy, obficie zaopatrzonego w rysunki, grafiki, schematy i zadania.



T R E Ś Ć.

I. Zadania	5
II. Programy	13
Program psychologii	16
Program logiki i teorii poznania	18
Program psychologii dziecka, pedagogii, pedagogiki i dydaktyki	19
I. Przedmiot wychowania	19
II. Cel wychowania	20
III. Środki wychowawcze	21
IV. Wychowawca	24
Program historii pedagogiki powszechnej	25
Program historii wychowania i nauczania w Polsce	26
III. Realizacja	28

PRACA OŚWIATOWA

JEJ ZADANIA, METODY, ORGANIZACJA.

Od półtora stulecia praca oświatowa w Polsce, praca nad ukulturalnieniem i uspołecznieniem ludu naszego, stanowiła zawsze jeden z głównych prądów życia duchowego narodu i jak najgorliwszych usiłowań co lepszych jednostek i grup społecznych.

Mimo olbrzymich trudności uwarunkowanych różnorodnością stosunków politycznych w trzech zaborach, praca ta wydała już owoce bardzo dodatnie.

Poza przeszkodami zewnętrznymi jedna była jeszcze ujemna cecha tej pracy: brak ciągłości.

W żywym poczuciu tej potrzeby zsyntetyzowania i systematyzacji metod i wyników dotychczasowej pracy oświatowej—dla przyszłych pokoleń działaczy, którzyby mogli czerpać stąd wskazówki i nauki, Towarzystwo Uniwersytetu ludowego im. Adama Mickiewicza w Galicji, przedsięwzięło wydawnictwo księgi niniejszej, dającej obraz wszechstronny, wierny i przedmiotowy wszystkich naszych usiłowań kulturalno-narodowych w tym kierunku i osiągniętych rezultatów.

Pierwszy z sześciu działów, na jakie rozpada się ta księga, nosi tytuł: Zadania pracy oświatowej i zawiera prace następujące: 1. *H. Orszy* „Początki pracy oświatowej w Polsce“. 2. *L. Krzywickiego* „Drogi oświaty“. 3. *H. Orszy* „Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego“.

Dział II, p. t. Wydawnictwa popularne, zamyka w sobie następujące artykuły: 1. *M. Heilperna* „Jakim warunkom odpowiadać winna książka popularna“. 2. *H. Orszy* „Piśmiennictwo popularne w Polsce“. „Przegląd polskich wydawnictw popularnych“.

Dział III, Organizacja czytelnictwa, obejmuje dwie prace: 1. *H. Orszy* „Nasze biblioteki powszechne“. 2. *M. Orsetti* „Nowa metoda organizacji czytelnictwa“.

Dział IV, Nauczania dorosłych, jest dość bogaty. Składają się nań: 1. *Wł. Weychert-Szymanowskiej* „Nauczanie analfabetów“. 2. *J. Dziubińskiej* „Kursy dla młodzieży rolniczej“. 3. *H. Orszy* „Zadania uniwersytetów ludowych“. 4. *Dr. M. Stepkowskiego* „Latarnia projekcyjna na usługach pracy oświatowej“.

Dział V, Instytucje kulturalne, również zasobny, składa się z czterech prac: 1. *Dr. Z. Daszyńskiej-Golińskiej* „Domy ludowe“. 2. *S. Posnera* „Kluby robotnicze“. 3. *T. Bobrowskiego* „Działalność oświatowa w robotniczych związkach zawodowych“. 4. *Dr. Z. Daszyńskiej-Golińskiej* „Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki“.

Wreszcie dział ostatni, Kształcenie estetyczne, zamyka w sobie trzy tytuły: 1. *Dr. T. Szydłowskiego* „Muzeum jako czynnik oświatowy“. 2. *Dr. Z. Gargasa* „Teatr włociański“. 3. *Z. Kruszczyńskiej* „Popularyzacja muzyki“.

Cena 2.80.

- Foerster W. Fr. Nauka życia. Książka dla rodziców, wychowawców i nauczycieli, tłómacz. M. Buyno-Arctowa. (KdW. 340). — 35
- Nauka życia w przykładach. Pogadanki kształcające charakter dzieci i młodzieży. Cz. I. Samodzielność. Panowanie nad sobą. (KdW. 341). — 35
- — Cz. II. Miłość względem obcych. Odpowiedzialność. O ratowaniu bliźnich. (KdW. 546) — 30
- — Cz. III. Potęga drobnoustrojów. Uwolnić od złego uroku. Pokora. Rodzice i dzieci. (KdW. 591). — 20
- Nauka życia. Książka dla rodziców i wychowawców. Cztery powyższe tomiki w jednym tomie. 1 —
- Gould F. J. Pogadanki moralne dla dzieci. Z angielskiego przełożyła I. Moszczeńska: Serja I. Panowanie nad sobą. Poczucie godności. — 40
Serja II. Samopomoc. Prawda i rzetelność. — 40
- Payot J. Urabianie charakteru podstawą moralności. Z franc. „Moralność w szkole“. Przeł. M. Arct-Golczewska. 1 20
- Trine R. W. Władza nad myślą urabia charakter. Spolszczyła hr. M. Walewska. — 15
- Adler F. O kształceniu młodzieży w poczuciu obowiązku, przełożył W. Szukiewicz. (KdW. 243). — 20
- Altenburg O. Zagadnienia praktyczne z psychologii wychowawczej. Przełożyła I. Moszczeńska. (KdW. 275). — 50
- Brodzki Zb. O naszej młodzieży słów parę. (KdW. 365). — 20
- Brzozowska-Kolberg A. Fizyczne wychowanie dzieci, podług Jędrzeja Śniadeckiego i in. (KdW. 69). — 10
- Buhle Dr. Na czem opiera się wychowanie. (KdW. 276). — 15
- Chrzanowski I. Wielka reforma szkolna Konarskiego. — 10
- Clembrowniewicz J. O roli i zadaniach nauczyciela ludowego poza szkołą. — 20
- Contou E. Szkoły nowego typu. Spolszczył i uzupełnił J. Modzelewski. (KdW. 343). — 40
- Egidy M. Wychowanie dzisiejsze. (KdW. 79). — 10
- Ethelmer Ellis. Skąd się wziął twój braciszek? Spolszczyła R. Centnerszwerowa. (KdW. 168). — 10
- Fleury Dr. Dusza dziecka, oprac. Z. Sennwald. (KdW. 220) — 10
- Gażyńska J. Obrazy i myśli z praktyki wychowawcy. — —
- Głuchowska W. O Szkole Krzemienieckiej. — 15
- Hall Stanley G. Znaczenie studjów nad dziećmi, przekład K. Króla. Wyd. II. (KdW. 162) — 20
- Heller T. dr. Pedagogika lecznicza. Wychowanie dzieci nienormalnych i upośledzonych. Przełożył dr. Wł. Chodecki. 1 —
- Hoche P. O samokształceniu. Spolszczył i uzupełnił A. Krasnowolski. (KdW. 30). — 20

Kalinowski K. O charakterze i jego kształceniu, podl. Smilea, Azama i innych (KdW. 432).	— 15
Kopczyński St. Dr. Higjena i szkoła. (KdW. 317).	— 20
Krzemiński St. Komisja edukacyjna. (KdW. 406).	— 25
Lagrange F. Dr. Higjena ruchu dla dzieci i młodzieży. (KdW 346)	— 30
Lancaster E. G. Wiek młodzieńczy. Studium psychologiczno - pedagogiczne. Przeł. A. Grudzińska i K. Król. Wydanie II.	— 60
Leshaff. Objawy i cechy charakteru i temperamentu u dzieci, opracowała Szczęsna-Słupecka. (KdW. 225).	— 10
Lhotzky H. Poznaj duszę dziecka twego. Wskazówki dla rodziców, jak kształcić fizyczną i duchową stronę dziecka.	1 20
Lipska-Librachowa M. Dr. Szkoła ludowa Jej zadania i cele.	— 30
Lombroso P. Życie dzieci. Studium psychologiczno-wychowawcze. przełożył K. Król. Wydanie II.	1 —
Lubbock L. Powaby życia. Odezwy do młodzieży. Z 77-go wydania spolszcz. I. Moszczeńska. Wyd. II, uzupełnione.	1 50, w opr. 2 10
Męczkowska T. Szkoły mieszane (Koedukacja). (KdW. 320).	— 15
Moszczeńska I. Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna. (KdW. 122).	— 20
— Dla rodziców rady i wskazówki przy wychowaniu dzieci. (KdW. 103).	— 10
— Jak rozmawiać z dziećmi o kwestjach drażliwych. Wskazówki dla matek. (KdW. 133).	— 15
— Złe i dobre wychowanie w przykładach. (KdW. 134).	— 20
Muklanowicz J. Kłamstwo. Traktat pedagogiczny dla użytku rodziców i nauczycieli. (KdW. 121).	— 10
— Lenistwo. (KdW. 242).	— 10
Gchorowicz J. Dr. O kształceniu własnego charakteru.	— 15
Ótuszewski J. Dr. Niedorozwój psychiczny. Istota, zapobieganie i leczenie. (KdW. 293).	— 10
Osterloff W. Wychowanie powszechnie.	— 15
— Pierwsza systematyczna nauka dziecka.	— —
Przepisy właściwego zachowania się wśród ludzi. Wyd. III. (KdW. 24)	— 25
Queyrat E. Logika dziecka i jej kształcenie, przełożyli K. Król i I. Moszczeńska.	— 70
Salzmann C. G. Wychowanie wychowawcy. (Książka Mrówcza), tłómaczyła Z. Sennewald. (KdW. 144).	— 25
Scholtz F. Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie. Tłómaczył J. Wł. Dawid.	— 75
Szycówna A. Jak badać umysł dziecka? O zadaniach i metodach psychologii dziecka. Wyd. II. (KdW. 124).	— 20
Tracy F. Wiek dziecięcy. Studium psychologiczne. Przekład K. Króla.	1 —
Wabner J. Nauczycielstwo i pedagogja. (KdW. 75).	— 20
Wernic H. Wychowanie dziecka do lat 6-ciu. (KdW. 68).	— 20
Wydźga M. Krótki zarys początkowego nauczania. Wskazówki dla uczących na wsi i w mieście. —50, w opr.	— 65

BIBLIOTEKA

Państw. Seminarjum Naucz.

Im. ZYGMUNTA-AUGUSTA

Biblioteka Pedagogiczna CEN
nr inw.: KG - 443



BC KSK / 443

WYD

[371.3]

728

WŁADYSŁAW SPASOWSKI

WYKŁAD PEDAGOGIKI

W SEMINARIJACH NAUCZYCIELSKICH

443

ZADANIA — PROGRAMY — REALIZACJA

1352

№ INW.

1287



BIBLIOTEKA
Państw. Seminarjum Naucz.
M. ZYGMUNTA AUGUSTA
W BIAŁYMSTOKU

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE
1917

BIBLIOTEKA PUBLICZNA MIEJSKA
58846
W BIAŁYMSTOKU



37.01

443



Geprüft und freigegeben durch die Kais. Deutsche Presseabteilung
Warschau, den 29/III 1917. T. N^o 5013. Dr. N^o 330.

DRUKARNIA M. ARCTA W WARSZAWIE, NOWY-SWIAT 41.

ZAMIAST WSTĘPU.

Pracę swą rozumie autor jako skromny przyczynek do ogromnej wagi kwestji — odbudowy naszego szkolnictwa ludowego. Uświadamia też sobie dobrze całą trudność i rozległość zadania.

Tym niemniej przynosi ją jako cegielkę nie bez wartości dla wielkiego gmachu szkoły polskiej, zwłaszcza dlatego, że nauczanie pedagogiki świadomie i konsekwentnie stara się oprzeć na podstawach filozoficznych, wychodząc z założenia, iż niedostatecznie uwzględniany dotąd pierwiastek teoretyczno-poznawczy ma wartość i znaczenie, nie dające się niczym zastąpić.

Dla siebie jednej tylko rzeczy ma prawo od czytelników wymagać: rzeczowej i surowej krytyki, która by mu pozwoliła pogłębić i rozwinąć stanowisko, w niniejszym szkicu zajęte, — zgodnie z głębokim przeświadczeniem autora, że doskonałość jest tylko ideałem, natomiast doskonalenie się — to konieczność i obowiązek każdego.

I. ZADANIA.

Każdy poszczególny przedmiot nauki szkolnej zarówno w zakresie nauczania początkowego, jak średniego, do którego trzeba zaliczyć także seminarja nauczycielskie, winien mieć dostateczne uzasadnienie, stanowić nierozdzielne ogniwo całego systemu wychowawczego, realizowanego na określonym szczeblu wieku i rozwoju młodzieży, winien wreszcie ze względu na swe zadania, program i metodę tworzyć z innymi przedmiotami całość harmonijną, pozbawioną sprzeczności.

Odkładając rozwinięcie i należyte uzasadnienie tego postulatu do chwili omówienia znaczenia, zadań i celów seminarjów nauczycielskich wogóle, muszę zaznaczyć, że postulat ów jest nicią przewodnią również niniejszego zarysu.

W seminarjach dla nauczycieli ludowych winne być metodycznie i z dostatecznym pogłębieniem wykładowe następujące przedmioty, a raczej grupy umiejętności: 1 — pedagogika z logiką i psychologją, 2 — metodyka przedmiotów szkoły początkowej, 3 — język polski i literatura, 4 — geografja Polski, krajoznawstwo, geografja powszechna i kosmografja, 5 — historja Polski i historja powszechna, 6 — dzieje religji i ety-

ka chrześcijańska, 7 — matematyka, 8 — przyroda żywa i martwa, 9 — fizyka i chemja, 10 — anatomja, fizjologia, higjena społeczna i higjena szkolna, 11 — ekonomja społeczna i prawoznawstwo, 12 — gospodarstwo praktyczne, głównie: sadownictwo, pszczelnictwo i warzywnictwo, 13 — rysunki i dzieje sztuki polskiej, 14 — muzyka i śpiew, 15 — roboty ręczne i ślōjd, 16 — gimnastyka, gry i zabawy.

Do tego programu dodać należy, jako przedmiot nieobowiązujący — język obcy oraz szereg cyklów wykładów uzupełniających o uniwersytetach ludowych, czytelnich i bibliotekach, o rachunkowości i ratownictwie, kooperatywach, zakładach dobroczynności publicznej i t. p.

Jakkolwiek w dobrym przygotowaniu nauczyciela ludowego wszystkie powyższe umiejętności mają rolę sobie właściwą i wielkie znaczenie, jednak musi on przede wszystkim, rzecz oczywista, otrzymać gruntowne wykształcenie pedagogiczne, zgłębić metodykę przedmiotów szkoły ludowej i zdobyć pewne doświadczenie w szkole ćwiczeń. Nie mam zamiaru zajmowania się tutaj programem metodyki. Poprzestanę jedynie na wypowiedzeniu w końcu rozdziału kilku uwag o stosunku metodyki przedmiotów szkoły ludowej do pedagogiki wogóle i roli, jaka przypada każdej z tych umiejętności w fachowym wykształceniu nauczyciela.

Celem tej pracy jest wskazać zadania, jakie ma przed sobą nauczyciel pedagogji w seminarjum, wyjaśnić nie tylko specjalne, lecz także ogólne znaczenie tych kilku umiejętności, objętych tu jedną nazwą pedagogiki, wyznaczyć punkty wytyczne programu tych nauk, wreszcie podać garść uwag i wskazań metodologicznych dla racjonalnej tego programu realizacji.

Nauczanie pedagogiki w seminarjum ma określone zadanie, które da się, moim zdaniem, sprowadzić do wytycznych następujących.

1. Pięknie powiedziano w „Ustawach” Komisji Edukacji Narodowej, iż „trzeba nauczycielowi jasnie widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętność, każdemu wiekowi właściwą, związek umiejętności ludzkich”. W rzeczy samej, każdy nauczyciel przede wszystkim winien zdobyć dobrą znajomość samego siebie, biegłość w poznawaniu stanów psychicznych u innych, dobrą znajomość praw życia psychicznego wogóle, winien ogarnąć i przemyśleć podstawowe zagadnienia duchowego życia człowieka, zrozumieć związek tych zagadnień z całością pracy i wysilków kultury ludzkiej; słowem, musi zapoznać się z psychologją. Wykład psychologji powinien właśnie prowadzić do ułatwienia samowiedzy, znajomości siebie i innych ludzi. Ograniczanie w seminarjum wykładu psychologji jedynie do psychologji dziecka niczym nie da się usprawiedliwić. Psychologja ogólna winna wyprzedzić psychologję dziecka i praktykę pedagogiczną, rzuca bowiem światło na ciemne i zagmatwane nieraz zagadnienia ducha, na trudne do rozwiązania kwestje wychowawcze. U podstawy tedy wykształcenia pedagogicznego winno leć racjonalne wykształcenie psychologiczne, pogłębione i dostatecznie rozległe.

2. Umiejętne nauczanie podstawowych wiadomości z logiki formalnej i materjalnej przyczyni się niezawodnie do wyćwiczenia zdolności rozumowych, do wyrobienia umysłu pod względem formalnym, rozwinię bystrość w dostrzeganiu błędów i stworzy mocniejsze podstawy do grupowania i systematyzacji wszelkiego materiału doświadczalnego, co ma doniosłe znaczenie

w każdej pracy, a co bezpośrednio znajdzie zastosowanie w dydaktyce.

3. Bez znajomości dziecka, rozwoju jego sił duchowych i cielesnych, bez znajomości przełomowych okresów życia dziecięcego racjonalne wychowanie i nauczanie nie da się pomyśleć. Nauczyciel winien nie tylko zapoznać się z elementami psychologii dziecka i pedologii, lecz winien zdobyć pewną wprawę w badaniach pedologicznych oraz zrozumieć zarówno doniosłość, jak i trudności tego rodzaju doświadczeń i eksperymentów, w których będzie musiał w przyszłości brać udział choćby najskromniejszy pod groźą zejścia w przeciwnym wypadku do roli zrutynizowanego i zafanego wychowawcy.

4. Nauczyciel winien poznać gruntownie podstawy teoretyczne nauki o wychowaniu i nauczaniu, t. j. pedagogikę i dydaktykę. Winien przytym zrozumieć, że pedagogika i dydaktyka wówczas dopiero potrafią z pożytkiem stosować swe metody i sposoby działania, gdy psychologja i pedologja wskażą, jakie zadania mogą być osiągnięte w poszczególnych fazach rozwoju dziecka.

5. Gdy psychologję ogólną i logikę trzeba uważać za nauki pomocnicze, za wstęp do pedagogiki, przeciwnie, w historii pedagogiki należy szukać naturalnego uzupełnienia wykształcenia wychowawczego. Znajomość nici przewodnich rozwoju i postępu myśli wychowawczej, znajomość wielkich systemów pedagogicznych, życiorysów wielkich reformatorów wychowania na tle warunków czasu, porównanie ich pracy z pracą na społecznym warsztacie pedagogicznym, zapoznanie się z kierunkami społecznej myśli wychowawczej, z istotą jej pragnień, celów i nadziei — oto jest zadanie nauczyciela dziejów pedagogiki. Rzecz oczywista,

iż trzeba specjalnie nacisk położyć na dzieje wychowania i nauczania w Polsce, gdyż jedynie dobra znajomość historii polskiej myśli pedagogicznej pozwoli nauczycielowi mocną stopą stanąć na gruncie owocnej dla narodu pracy. Spojrzenie na wysiłki społeczne z odległej perspektywy dziejowej przez pryzmat wielkich duchów narodu i wielkich wychowawców rozjaśni drogi i kierunki, po których wychowanie narodowe kroczyć winno dla spełnienia swej misji dziejowej. „Historja pedagogiki — pisał Estkowski — zamyka w sobie niewyczerpane bogactwo prawd psychologicznych, głębokich i ciekawych spostrzeżeń pedagogicznych, nadzwyczajnych wysiłków ducha ludzkiego, stopniowego postępowania i wzajemnego oddziaływania. Nie przesadzamy, twierdząc, że w niej tylko uchwycić można utraconą albo obcymi kolorami napuszczoną nitkę wychowania narodowego”.

6. Pedagogika tak pojęta nie tylko wypełni część zadań i pracy nad wykształceniem fachowym nauczyciela ludowego, przyczyni się niezawodnie także do ssumowania i zogniskowania całej jego wiedzy i pracy nad sobą. Każdy nauczyciel seminarjum, ucząc rzeczy wartościowych i pożytecznych, dąży do rozwinięcia umysłu i zapoznania z metodyką swego przedmiotu. Nauczyciel zaś pedagogiki ma pozatym specjalne zadanie uzgodnienia i zjednoczenia wysiłków poszczególnych nauczycieli, zespolenia wyników poszczególnych przedmiotów nauczania w pewien jednolity system, wyzyskania i zorganizowania wszystkich czynników, potrzebnych do stworzenia świadomego celu i zadań, prawdziwie światłego i wykształconego nauczyciela i wychowawcy. Mniemanie, jakoby nauczyciel ludowy nie potrzebował głębszego wykształcenia, nie zasługuje dziś

na uwagę. Słusznie utrzymuje Stanley Hall, iż wychowawcy powinni wogóle umieć daleko więcej, niż potrzebują do uczenia. Zdaniem zaś pedagoga i filozofa niemieckiego Natorpa, właśnie początki nauczania, elementy wychowania stanowią fundament całej pedagogiki i wymagają głębszego zrozumienia naukowego i filozoficznego. Co prawda, wykład systematyczny zasad filozofji nie da się wprowadzić do seminarjum, dopóki nasze szkolnictwo elementarne nie wzniesie się na znacznie wyższy, niż obecnie, poziom, — od dziś jednak dążyć już trzeba do tego, ażeby do nauczania psychologii, logiki i pedagogiki wprowadzić nieco ducha filozoficznego, ażeby ugruntować jaśniejszy i szerszy pogląd na cele i zadania wychowawcze, na istotę nauki i stosunek jej do życia, na związek i rodowód prądów umysłowych doby nowoczesnej, na stosunek pedagogiki do innych dyscyplin nauczania.

Tak więc pedagogika staje się z konieczności nauką centralną w seminarjum. Wsparta z jednej strony na naukach przyrodniczych — anatomji, fizjologii, higienie, antropologii i psychologii — które jej dostarczają sposobów realizowania swych zadań, musi z kolei odwoływać się też do filozofji religji, etyki, estetyki, socjologii, logiki i teorji poznania, nauk, które określają normy i dają oceny naszych myśli, uczuć, woli i działania.

7. Wykład pedagogiki ma nie tylko za zadanie rozszerzenie widnokągu umysłowego i pogłębienie naukowego pojmowania i zainteresowania seminarzysty, musi ponadto dążyć do rozbudzenia ducha samodzielnych badań i poszukiwań, ducha inicjatywy pedagogicznej, bez tego bowiem wszelkie nauczanie będzie zajęciem jałowym, martwym. To też, obok zaszczerpienia w przyszłym wychowawcy ludu poczucia obo-

wiązku i odpowiedzialności dziejowej, — rozbudzenie głębokiego przeświadczenia o konieczności doskonalenia się w swym zawodzie, rozbudzenie zamiłowania do samokształcenia i samouctwa należą do naczelných obowiązków nauczyciela pedagogiki, który musi wiedzieć, że przekonanie o nieskończonym postępie zdoła rozniecić w każdej duszy niezgłębioną radość, i że, przeciwnie, z chwilą utraty wiary w rozwój i postęp, w doskonalenie się człowieka i własne siły, chęć do życia niechybnie musi ustać. Trzeba rozłoczyć przed uczniami powaby życia rozumnego, wpoić przekonanie, że każda chwila nastęrcza okazję do rozwoju zdolności, do rozszerzenia dziedziny działalności, że okres samowychowania, samokształcenia i doskonalenia się, następujący po okresie, gdy przewodnik doświadczony był konieczny, że okres taki trwa aż do śmierci.

8. Nauczyciel pedagogiki ma wreszcie obowiązek obznajmienia seminarzystów z zadaniami pozaszkolnymi i warunkami pracy nauczyciela ludowego wogóle, ze stanem obecnym oświaty narodowej, w tym zaś celu musi wykazać rozległą inicjatywę i, gdyby sam wielu rzeczy nie mógł się podjąć, winien zorganizować szereg odpowiednich odczytów i pogadanek.

Nauczanie podstaw dydaktyki ogólnej wchodzi w zakres nauczyciela pedagogiki, natomiast metodyka poszczególnych przedmiotów szkoły ludowej, a zwłaszcza ogólna tej szkoły organizacja stanowi odrębny, rozległy i ogromnej wagi przedmiot, zdaniem więc moim, wymaga innego nauczyciela-specjalisty. Tych odrębnych zakresów i celów działalności wychowawczej nie należałoby wikłać. Nauczycielem metodyki może być w seminarjum z istotnym pożytkiem tylko znawca szkoły początkowej i kierownik szkoły ćwiczeń. Wcho-

dzi tu bowiem w grę inny jeszcze czynnik: oto, nikt, jak twierdzi St. Hall, nie może być dla wszystkich stopni wieku jednakowo dobrym nauczycielem lub ojcem, nauczycielką lub matką. Zadaniem nauczyciela pedagogiki jest systematyzować, organizować wiedzę seminarzystów, dać podstawy teoretyczne i wskazania praktyczne najogólniejszej natury, pomóc w zbudowaniu określonego poglądu na wychowanie, rozbudzić zamięłowanie do samouctwa, wykazać organiczny związek systemu szkolnego, wyjaśnić znaczenie społeczne szkoły, wskazać metody i drogi, prowadzące do korzystania z uczelni wyższych i instytucji oświatowych wogóle. Zadanie zaś nauczyciela metodyki polega nie tylko na wykładzie metodyki i jej historii, co również, chociaż nie w tym zakresie, należy do obowiązków innych nauczycieli, lecz przede wszystkim polega na wspólnym z uczniami opracowywaniu lekcji próbnych na stałych konferencjach pedagogicznych i czuwaniu nad ich pracą w szkole ćwiczeń, na zapoznaniu wychowanków z ogólną i szczegółową organizacją szkoły początkowej, z niezbędnymi zarządzeniami i przepisami natury administracyjno-wychowawczej; polega też ono na wspólnej obserwacji uczniów, ich zdolności, postępów, sprawowania, osobliwości i anormalności charakterów i umysłów, na zapoznaniu ze wszystkimi pomocami naukowymi i wychowawczymi wzorówki, wreszcie na zorganizowaniu i systematycznym wzbogacaniu przez samych seminarzystów muzeum szkolnego.

Zapewne i nauczyciel pedagogiki musi rozumieć ustrój i potrzeby szkoły ludowej, praktyczną atoli jej znajomość może posiadać tylko jej organizator, wykształcony i doświadczony nauczyciel metodyki.

II.

PROGRAMY.

Zarówno doświadczenie, jak względy teoretyczno-pedagogiczne przemawiają za wprowadzeniem do seminarjum systemu semestralnego. Na którym semestrze mamy rozpocząć wykłady pedagogiki, o tym zadecyduje wiek wychowanków, stopień ich umysłowego rozwoju i przygotowania. Byłoby jednak karygodną lekkomyślnością zaczynać fachowe i tak poważne studia z młodzieżą małoletnią i duchowo nierozwiniętą. Nie zapominajmy słów Korzeniowskiego, głównego twórcy reformy szkolnej z roku 1862: „Nic użyteczniejszego dla społeczeństwa i bardziej całkowitego w rozwinięciu umysłowym, jak specjali ludzie, nic znów szkodliwszego i bardziej ułomnego, jak *specjalne dzieci*. Stąd specjalne ukształcenie powinno się zaczynać tam, gdzie się kończy ogólne, t. j. gdzie dziecko staje się człowiekiem, przychodzi do samopoznania, do ocenienia swych władz i zdolności, do możliwości wybrania w miarę skłonności i usposobienia indywidualnego takiej drogi dalszego ukształcenia, która ma doprowadzić do celu, jaki już sobie człowiek sam zamierzyć może, a którego osiągnięcie ma go zrobić najużyteczniejszym sobie i społecznością”.

Sądzę, że racjonalne rozwiązanie całego szeregu ważnych zagadnień, związanych z tym, kogo ma kształ-

cić seminarjum nauczycielskie, w jakim wieku i jak długo, polegałoby na wprowadzeniu u nas, na wzór niektórych seminarjów zagranicznych, kursu pięcioletniego z podziałem na dwa stopnie: stopień pierwszy—wstępny, ogólno-kształcący, i stopień drugi o charakterze specjalnym. Na kurs przygotowawczy wstępowali by uczniowie po ukończeniu szkoły powszechnej lub 4 klas szkoły średniej, w wieku lat 14—15.

Wówczas można będzie z pożytkiem, jak sędzę, rozpocząć nauczanie psychologii w roku trzecim (na semestrze piątym). Jasną przytym jest rzeczą, iż anatomja i fizjologja, jako niezbędna podstawa psychologii i pedagogiki, muszą być wykładane na kursie drugim. Rozkład zaś całego materiału pedagogicznego nie powinien chyba nasuwać ani trudności, ani wątpliwości, gdyż naturalny porządek rzeczy narzuca się sam przez się. Po zapoznaniu się z psychologją umysłu można rozpocząć pracę nad logiką, kończąc jednocześnie inne działy psychologii. Z kolei następuje pedagogika, którą rozpoczynamy od psychologii dziecka i pedagogiki doświadczalnej, kończymy zaś teorią wychowania i dydaktyką. Dalej przechodzimy do dziejów pedagogiki powszechnej i wreszcie zamykamy kurs na dziejach myśli wychowawczej i praktyki pedagogicznej w Polsce—aż do chwili bieżącej. Wikłanie tego naturalnego układu, przesuwanie np. kursu historii pedagogiki na początek studjów, odkładanie zaś wykładu psychologii na później, niczym nie dałoby się usprawiedliwić, byłoby tylko wprowadzaniem chaosu i dowodem niedość jasnego orjentowania się w całokształcie zadań i zagadnień.

Ogólny plan wykładu oparty tu został jednocześnie na dwóch zasadach nauczania—postępowej i koncen-

trycznej. Przedmioty ugrupowano w ten sposób, ażeby, unikając zbytecznego powtarzania, móc jednak w stopniu koniecznym i dostatecznym pogłębić szereg ważniejszych zagadnień, rozważając je kolejno coraz to z innego stanowiska i inną metodą. To, co w psychologii ogólnej poznało się ze stanowiska statycznego, metodą wszechstronnej samoobserwacji i analizy, w psychologii dziecka rozważa się następnie porównawczo, z punktu widzenia dynamicznego, rozwojowego, w kursie pedagogii przerabia się eksperymentalnie w zastosowaniu specjalnym do dzieci w wieku szkolnym, w pedagogice zaś i dydaktyce roztrząsa się ze stanowiska oceny, wartości oraz konieczności ćwiczenia i kształcenia.

Dwukrotne zaś przechodzenie kursu historii pedagogiki—raz w formie pogadanki, innym znów razem systematycznie—uważam za zbyteczne marnowanie czasu i sił, 1^o dlatego, że bez uprzedniego wyjaśnienia różnych pojęć psychologiczno-pedagogicznych, wpadłoby się niechybnie na niższym stopniu w werbalizm, 2^o dlatego, że uczniowie już uprzednio na lekcjach historii, zwłaszcza historii polskiej i literatury, zdobędą napewno dobrą ogólną podstawę, na której z łatwością można będzie na kursie najwyższym oprzeć ciekawy i poważny wykład dziejów wychowania i nauczania.

Proponowany tu program grupy nauk pedagogicznych da się zatem ułożyć w systemie nauczania seminarjalnego, jak następuje:

PROGRAM NAUK PEDAGOGICZNYCH.

Rok trzeci.

Semestr V.	Psychologia	2 godziny
„ VI.	Psychologia (c. d.)	2 „
	Logika	2 „

Rok czwarty.

„ VII.	Pedagogika (psychologia dziecka i pedagogia)	3 „
	Seminarjum psychologiczno-pedologiczne	1 „
„ VIII.	Pedagogika i dydaktyka (c. d.)	3 „
	Seminarjum psychologiczno-pedologiczne	1 „

Rok piąty.

„ IX.	Historja pedagogiki powszechnej	3 „
	Seminarjum pedagogiczne	1 „
„ X.	Dzieje wychowania i nauczania w Polsce	3 „
	Seminarjum pedagogiczne	1 „

A) Program psychologii.

Świat zjawisk duchowych. Zjawiska psychiczne i fizyczne. Psychologia gminna. Przedmiot i zadanie psychologii. Warsztat psychologii społecznej i jej znaczenie dla różnych dziedzin nauki i życia. Metody psy-

chologii: metoda samoobserwacji, metoda analogji, metoda genetyczno-porównawcza i metoda eksperymentalna.

Związek psychofizyczny. Zasada paralelizmu psychofizycznego. Psychika a ustrój nerwowy. Frenologia. Budowa i czynności mózgu. Teoria lokalizacji. Mózg pod względem antropologicznym. Praca umysłowa. Patologia systemu nerwowego.

Podział zjawisk psychicznych. Psychologia poznania. Czucie. Zmysły i czucia zmysłowe. Zmysły intelektualne: słuch i wzrok. Czucia bólu, ciepła i dotyku. Zmysły chemiczne: węch i smak. Czucia organiczne. Poczucie i znaczenie rytmu. Stosunek podniety do czucia. Prawo Webera. Prawo syntezy psychicznej. Prawo względności. Czucia, spostrzeżenia i wyobrażenia. Złudzenia i halucynacje. Naiwny realizm. Prawo odtwarzania i prawo kojarzenia wyobrażeń. Fizjologiczna podstawa pamięci. Typy pamięciowe. Indywidualne właściwości pamięci. Cechy pamięci dobrej. Pamięć mechaniczna i logiczna. Rozwój i kształcenie pamięci. Memonika. Choroby pamięci. Uwaga, jej rodzaje i warunki. Skala uwagi. Apercepcja. Wyobrażenia twórcza i odtwórcza. Postrzeganie przestrzeni: teoria genetyczna i natywistyczna. Postrzeganie czasu. Rodowód pojęć. Pojęcie i mowa. Rozwój mowy. Psychologia sędzenia i wnioskowania.

Psychologia uczuć. Uczucie i poznanie. Fizjologiczna podstawa wzruszeń. Wyraz uczuć u człowieka i zwierząt. Klasyfikacja uczuć. Afekty. Uczucia indywidualne i społeczne. Sympatja. Uczucia narodowe. Uczucia moralne i religijne. Uczucia intelektualne i estetyczne.

Psychologia woli. Odruchy, ruchy instynktowe, autonomiczne, świadome. Akty woli proste i złożone.

Wykład pedagogiki.



Walka pobudek. Rozwój woli. Wolność woli a determinizm. Patologja woli.

Osobnik, osobowość, jaźń. Jedność świadomości. Świadomość i samowiedza. Samowiedza narodowa. Psychologia narodu polskiego: zdolności narodu polskiego, skala uczuć, siła woli. Temperamenty. Charaktery. Charaktery polskie.

Dziedziczność psychologiczna. Sen i psychologia marzeń sennych. Hipnoza i hipnotyzm. Letarg, katelepsja i somnambulizm. Sugestia. Cumberlanyzm i spirytyzm.

Psychologia instynktu. Instynkty ludzkie. Instynkt i rozum. Psychopatologia: umysły nienormalne i upośledzone.

B) Program logiki i teorii poznania.

Forma myśli i treść myśli. Wyobrażenia i pojęcia. Pojęcie i wyraż. Treść i zakres pojęć. Rodzaje pojęć. Podział i klasyfikacja. Określenie. Sąd. Rodzaje sądów. Stosunki sądów. Zasady logiczne: zasada tożsamości, zasada niesprzeczności i zasada wyłączonego środka. Zasada racji ostatecznej. Wnioskowanie. Wnioskowanie dedukcyjne; syllogizm: przesłanki, terminy, wniosek. Syllogizmy pełne, złożone, hipotetyczne. Wnioskowanie indukcyjne.

Błędy językowe, formalne i materialne. Paralogizm i sofizmat.

Pojęcie metody. Metoda syntetyczna, analityczna i analityczna. Zjawisko. Fakt. Cecha. Stosunek. Eksperyment. Enprja. Prawo. Prawo przyrody. Pewnik. Teoria. A priori, a posteriori. Hipoteza, analogja, sym. Pojęcie bezwzględności i względności w zna-

czeniu teoretycznym i praktycznym. Pojęcia — rzeczywistości, przyczynowości, substancji, przypadku, zależności wzajemnej; pojęcia — czasu i przestrzeni, ilości i jakości, przedmiotu i rzeczy w sobie. Prawda formalna i doświadczalna. Dowodzenie: teza i argumenty. Sprawdzanie. Prawdopodobieństwo.

Wiedza i nauka. Organiczna jedność nauk. Podział i klasyfikacja nauk.

C) Program psychologii dziecka, pedagogji, pedagogiki i dydaktyki.

Pedagogika jako typowa umiejętność praktyczna. Ideał jako cel umiejętności praktycznej. Realizacja ideałów. Pedagogika jako nauka o przedmiocie, celu i środkach wychowania. Stosunek pedagogiki do innych nauk. Nauki pomocnicze: biologja, psychologja, logika, etyka, estetyka, socjologja. Ważniejsze działy i dyscypliny pedagogiczne.

I. Przedmiot wychowania.

Dziecko pod względem cielesnym i duchowym. Rozwój zmysłów. Rozwój postrzegania, uwagi, kojarzenia i pamięci u dzieci. Rozwój języka i wytwarzania pojęć. Rozwój uczuć. Patologja uczuć dziecięcych. Rozwój woli u dziecka. Systematyzacja woli. Instynkty dziecka. Instynkt samozachowawczy. Instynkty poznawcze, moralne i społeczne. Osobowość dziecka. Odmianny wyobraźni, temperamentu i charakteru. Refleksja i wybijanie osobowości. Zboczenia psychiczne u dzieci. Idjosynkrazje. Dziecko pod względem biologicznym i socjologicznym. Cechy wrodzone i nabyte. Zdolności aktual-

ne i potencjalne. Otoczenie fizyczne i społeczne dziecka. Kultura jako ogniwo, wciskające się między dziecko i przyrodę. Wiek i płeć dziecka. Dojrzewanie płciowe. Kwestja uświadomienia. Koedukacja. Okresy rozwoju w czynnościach cielesnych i duchowych dziecka. Rytmiczność w rozwoju dziecka. Widnokrąg umysłowy i moralny dziecka. Dzieci wiejskie i miejskie. Znamiona rasy i narodowości. Dziecko polskie i dzieci innych narodowości.

Istota i zadanie pedagogiki doświadczalnej. Badanie właściwości fizycznych dziecka: wzrostu, wagi, czynności serca, oddychania, siły mięśniowej, pojemności płuc (spirometr), zdolności do pracy, szybkości ruchów, wytrzymałości organizmu i t. p. Badanie stanu i czynności organów zmysłowych. Badanie procesów psychicznych złożonych: pamięci, wyobrażeń, kojarzenia, siły sądu, uwagi, inteligencji, uczuciowości, sugestyjności, woli i charakteru.

Metody badań pedologicznych: 1) metoda wszechstronnej obserwacji, 2) metoda biograficzna, 3) metoda statystyczna, 4) metoda porównawcza, 5) metoda eksperymentalna (pomiarów i prób czyli testów). Interpretacja i znaczenie tych badań pedologicznych.

II. Cel wychowania.

Zmienność celu wychowawczego ze względu na naczelne potrzeby duchowe i materialne chwili dziejowej, ze względu na cele narodowe i ogólnoludzkie. Ideal człowieka i obywatela. Jednostka dla siebie, dla społeczeństwa, dla ludzkości.

Składniki ideału wychowawczego: wychowanie, wykształcenie, kultura, cywilizacja, oświata, ogłada. Niewelujący wpływ wychowania, szkoły, programu. War-

tość jednostki przystosowanej i oryginalnej. Równowaga wszystkich władz człowieka, jako ideał humanitarny. Ogólne i specjalne cele wychowawcze.

III. Środki wychowawcze.

1. Zasady ogólne.

Objawy usiłowań wychowawczych u zwierząt. Hodowla i tresura. Ćwiczenia samorzutne i przymusowe. Nałóg i rutyna. Zasada przystosowywania i indywidualizacji (Rousseau). Zasada wdrażania i zasada wydobywania (Pestalozzi). Przykład, naśladownictwo, sugestia. Czy wychowanie wszystko zrobić może? (Helwecjusz, Rousseau). Negatywna zasada wychowania (Rousseau). Zasada skutków naturalnych (Spencer). Znaczenie związku społecznego. Towarzystwo ludzi i zwierząt. Równieśnicy i starsi.

Karność. Kary i nagrody. Przyjemności, uciechy, rozrywki. Kwestja powagi i sankcji. Styczeń z życiem. Otoczenie naturalne i sztuczne. Wychowanie rodziców, szkoły i życia. W wychowaniu cel nie uświęca środków (Kant). Prawa dziecka. Dziecko jako cel (Key).

2. Wychowanie fizyczne.

Odżywianie i wzrost. Sen. Zdrowa dusza w zdrowym ciele. Ćwiczenie i sprawność mięśni, nerwów, narządów zmysłowych. Pestalozziego „abecadło czynności fizycznych”. Siła i zręczność. Atletyka fizyczna i warunki życia dzisiejszego. Gimnastyka, gry, zabawy, sport. Ruch wogóle. Hart spartański. Ubranie i mieszkanie. Praca fizyczna celowa i bezcelowa. Znużenie i przeciążenie. Znaczenie higieny.

3. Wychowanie umysłowe.

Atmosfera duchowa i jej rozmaite warstwy i poziomy. Dziecko spostrzega i doświadcza. Samoistność i bierność umysłowa dziecka. Pielęgnowanie instyktów poznawczych dziecka.

Wychowawcze znaczenie nauczania (Herbart). Nauczanie przygodne. Nauczanie jako zabawa. Pytania dziecka i odpowiedzi wychowawcy. Nauka o rzeczach i nauczanie pogładowe. Ćwiczenie postrzegania, uwagi, pamięci. Kształcenie ścisłości i poprawności mowy. Kształcenie otwartości i prawości umysłu. Teroryzowanie sądów dziecka. Nauczanie systematyczne. Metody nauczania: indukcyjna, dedukcyjna, genetyczna, koncentryczna. Formy—monologiczna i dialogiczna.

Zasady ułatwiania i utrwalania. Okazy i zbiory. Wycieczki i podróże. Czytanie i książki. Fantazja u dzieci. Metoda pogładowa a metoda refleksyjna. Metoda sokratyczna. Kształcenie rozsądku i rozumu. Znaczenie nauki o ideach.

Przeciążenie umysłu. Odpoczynek. Rozmaitość i kolejna zmiana zajęć (teoria plodozmianu umysłowego i teoria lokalizacji). Zasada ciągłości. Powaga w nauczaniu. Wykształcenie ogólne i specjalne. Rola nauk matematycznych, przyrodniczych, historycznych. Literatura i języki. Język ojczysty jako podstawa nauczania i wychowania. System wykształcenia klasyczny i realistyczny. Rodzaje umysłów i wybór zawodów umysłowych (Instytuty nauczycielskie w Chicago i New-Yorku). Wykształcenie i inteligencja. Kształcenie umysłów upośledzonych. Co to jest dydaktyka eksperymentalna?

Samouk i samouctwo. Pomysłne i niepomysłne cechy samouctwa.

4. Wychowanie moralne.

Obyczaj i moralność. Normy etyczne. Dobro i zło. Obowiązek. Sankcja. Cnoty i przywary. Tłumienie i pielęgnowanie uczuć. Morały i formułki. Moralność zwyczajowa i żywa. Nauka moralności i wychowanie moralne.

Ćwiczenie woli. Bezwola. Wola rozważna i nierozważna. Wola moralnie i społecznie przystosowana. Kształcenie takiej woli. Panowanie nad sobą. Kaprysy, upór, lenistwo. Zakaz i przemoc. Zaradność, samopomoc, pewność siebie, inicjatywa. Odpowiedzialność moralna. Sumienie. Bierność i niedoletstwo. Pieszczoty, groźby, wyrzuty, uniesienie wychowawcy. Lekceważenie i poniżenie dzieci. Ambicja, próżność, chępliwość, ekscentryczność, zarozumiałość, duma. Swawola i awanturniczość. Różne postacie kłamstwa. Okrucieństwo. Pokora i upokorzenie. Zaleźnienie, bezwstyd, cynizm. Zaufanie do dziecka. Popisy z dziećmi.

Egoizm i samolubstwo. Indywidualizm. Wyrozumiałość i cierpliwość. Skromność, oszczędność, wytrwałość. Miłość względem swoich i bliźnich. Szczerłość, otwartość, uczuciowość, czułośćkowość. Zazdrość, nienawiść. Odwaga. Odwaga cywilna i odwaga przekonania. Kształcenie charakteru. Samokształcenie charakteru. Wdrażanie ideału.

5. Wychowanie społeczne.

Rodzina. Nauczyciele. Szkoła i życie. Szkoła i społeczeństwo. System szkół społecznych: ochronki, ogródki, szkoła ludowa, średnia i wyższa. Szkoły ogólnokształcące i zawodowe. Seminarja nauczycielskie. Szkoły wyznaniowe, stanowe i narodowe. Szkoły prywatne i państwowe.

Charakter i znaczenie nauki zbiorowej (Devey). Towarzystwo, sympatja, solidarność. Subordynacja społeczna. Dobra wola. Uczciwość, sumiennność. Uczynność. Samolubstwo rodziny, stanu, społeczeństwa wobec dziecka.

6. *Wychowanie religijne.*

Wiara i wierzenia. Ideaty religijne. Wolność teoretyczna umysłu. Stosunek religji do nauki, moralności i sztuki. Tolerancja.

7. *Wychowanie estetyczne.*

Uzdolnienia i upodobania estetyczne; ich uprawa. Doniosłość wychowania estetycznego pod względem moralnym i społecznym. Wrażliwość dziecka na piękno w przyrodzie. Sztuki piękne. Sztuka dla dzieci. Kształcenie talentu. Budzenie odczucia piękna prawdy. Odraza brzydoty. Dyletantyzm, miłośnictwo, artyzm, estetyzm.

IV. *Wychowawca.*

Osobistość nauczyciela. Zainteresowanie się dzieckiem. Bystrość i giętkość umysłu. Widnokrag umysłowy wychowawcy. Teoretyczne i praktyczne wykształcenie nauczyciela. Chęć podniesienia wychowanka na poziom wychowawcy. Powaga wobec wychowanka. Zaufanie i szacunek ucznia. Słabostki i dziwactwa wychowawcy. Wierność i stałość przekonań. Czujność dziecka na słowa i postępy starszych. Stanowczość i wyrozumiałość. Poblężliwość i surowość. Systematyczność i sumiennność. Równowaga moralna. Nauczyciel jako badacz dziecka. Zdolności organizatorskie. Rola nauczyciela ludowego w społeczeństwie. Praca pozaszkolna. Organizacje zawodowe i oświatowe.

D) *Program historii pedagogiki powszechnej.*

(Reformatoryzacja wychowania i wielkie systemy wychowawcze).

Naczelné rysy wychowania u Greków. Wychowanie spartańskie i wychowanie ateńskie. Życie Sokratesa na tle epoki. Filozofja i metoda Sokratesa. Platon i jego poglądy na wychowanie. Arystoteles. Plutarch. Wychowanie u Rzymian. Katon Censor. Seneca. Kwintyljan.

Pisarze chrześcijańscy pierwszych wieków naszej ery. Szkoła i wychowanie w wiekach średnich.

Humanizm i reformacja: prądy wychowawcze. Jezuiti i ich system wychowania i nauczania.

Montaigne, Kartezjusz i Bacon Werulamski: ich znaczenie w dziejach filozofji i poglądy wychowawcze. Jan Komeński: życie i działalność pedagogiczna. John Locke: życie, filozofja i teoria pedagogiczna. Fénelon. J. Jakób Rousseau: jego traktat o wychowaniu w związku z filozofją przyrody na tle racjonalizmu XVIII wieku. Jan Basedow i filantropinizm w Niemczech. Kant: postać mędrca, znaczenie w dziejach filozofji, pogląd na wychowanie. J. Henryk Pestalozzi: postać i działalność wielkiego reformatora; jego zasady wychowania i nauczania początkowego. Uczniowie i zwolennicy Pestalozziego: Diesterweg i Froebel. J. F. Herbart: podstawy jego psychologii i pedagogiki intelektualistycznej. Lew Tołstoj i krańcowy indywidualizm w wychowaniu. Herbert Spencer: filozofja ewolucjonistyczna i poglądy wychowawcze. Jan Marja Guyau: rozlewność życia jako naczelná zasada filozofji; „Dziedziczność i wychowanie”. Retrospektywny rzut oka na dzieje myśli wychowawczej do połowy XIX wieku. Wspaniały rozkwit now-

szej pedagogiki teoretycznej i doświadczalnej w Ameryce i Europie w końcu XIX i na początku XX stulecia.

E) Program historii wychowania i nauczania w Polsce.

Wiek XIII i XIV: szkoły duchowne. Wiek XV: Akademia Krakowska, jej rola i znaczenie. List królowej Elżbiety „O wychowaniu królewiczki”. Wiek XVI: Pooglądy wychowawcze Mikołaja Reja, Łukasza Górnickiego i Frycza Modrzewskiego. Erazm Gliczner-Skrzetuski. Szymon Marycki. Akademia Wileńska i Akademia Zamojska. Wiek XVII i pierwsza połowa XVIII-go: Jakób Sobieski. Szkoły zakonne: jezuickie, pijarskie i inne. Druga połowa wieku XVIII: Reforma Stanisława Konarskiego. Odrodzenie narodu i Komisja Edukacji Narodowej. Twórcy i współpracownicy Komisji. Ustawy Komisji. Grzegorz Piramowicz. Wiek XIX: Rozkwit oświaty na Litwie. Jan i Jędrzej Śniadeccy. Tadeusz Czacki i Hugo Kollataj. Uniwersytet Wileński i Liceum Krzemienieckie. Stan oświaty w W. Księstwie Poznańskim i Królestwie Kongresowym. Stanisław Jachowicz. Klementyna z Tańskich Hoffmanowa. Bronisław Trentowski i koncepcja szkoły narodowej. Pooglądy wychowawcze Karola Libelta. Eweryst Estkowski i nauczanie elementarne. Józef Korzeniowski i reforma szkolna 1862 roku. Rada Szkolna Krajowa i szkolnictwo galicyjskie. Oświata polska w trzech zaborach do chwili wybuchu wielkiej wojny. Pisarze doby ostatniej: Szczepanowski, Prószyński, Brzeziński, Dawid i inni.

Spółczesna szkoła ludowa pod względem pedagogicznym, statystycznym i ekonomicznym. Porównanie z zagranicą. Amerykańska szkoła ludowa. Zadania polskiej szkoły narodowej. Reformy szkolnictwa i reformy społeczne.

Literatura pedagogiczna.

III.

REALIZACJA.

Ażeby powyższe programy, te szkielety nauk, porosły ciałem i rozkwitły życiem, potrzeba szeregu pomyslnych warunków. Nie wdając się tu w szczegóły, podkreślę jedynie najważniejsze, moim zdaniem, czynniki i momenty realizacji planów powyższych.

1. Dobry nauczyciel i dobra metoda są warunkami *sine qua non*. Zanim nauczyciel ludowy będzie mógł zdobyć się kiedyś na wykształcenie uniwersyteckie, pić u źródła nauki istotnej, wyzwolić się z więzów różnorodnych przesądów, trzeba zrobić wszystko, ażeby podnieść poziom jego umysłowego rozwoju, ogólnego wykształcenia i uzdolnienia pedagogicznego. Może tylko część powyżej wskazanego materiału da się przerobić gruntownie—minimum niezbędne zostało w programach podkreślone; sięgnąć przecież do szerszych horyzontów nie zawadzi nigdy: widnokrag rozleglejszy pozwoli pewniejsze drogi obrać do celu. Program podany jest tylko zarysem, planem, drabiną, po której można będzie wznieść się wyżej. Żaden program nie jest ostateczny, gdyż postęp nauki i doświadczenia trwa, dzięki eksperymentom powstają nowe teorie i poglądy, rodzą się nowe cele, a życie na wszystkich polach rozwija się i doskonali. Pomimo konieczności dostosowywania programu za każdym razem do poziomu i wiedzy słu-

chaczy, pomimo niezbędnych w nim zmian ze względu na idjosynkrazje nauczyciela, rzeczą jest oczywistą, iż kierunek wytyczny zupełnie wyraźny mieć trzeba. Program można nieraz zmieniać, skracać, uzupełniać, udoskonalać, lecz obejść się bez niego niepodobna, trzeba bowiem mieć jasne pojęcie o swym zadaniu i celu. Program powyższy skonstruowany jest, mniemam, w granicach rzeczywistych wymagań i potrzeb pedagogicznych. Niech tylko nauczyciel pedagogji—ten badacz i budowniczy duszy dziecka—za każdym razem sam zdoła zadecydować, co ma wybrać i na czoło wysunąć, zależnie od okoliczności i warunków szkoły, od wieku i poziomu rozwoju swych uczniów, od zakresu swej wiedzy, własnej pomysłowości i znajomości metod. Niewątpliwą bowiem jest prawdą, że czynnikiem najważniejszym w wychowaniu i nauczaniu nie jest ani ilość, ani nawet jakość wiedzy, lecz przede wszystkim dobra metoda, dobra szkoła. Dobrym nauczycielem będzie nie ten nawet, co przedmiot wykładany gruntownie posiada, lecz ten, co umie trafić do umysłów młodzieży za pomocą najtrafniejszych, najłatwiejszych i najbardziej przekonujących metod, służących do opanowania jakiejś grupy faktów. Dlatego też poznanie wielu metod, umiejętność dostosowania się do warunków, jest rękojmią powodzenia. Spółczesna przesadna specjalizacja nauczycieli szkół średnich oplakane wydaje wyniki. Nauczyciel, wykładający jeden tylko przedmiot i zapominający o innych, jest złym nauczycielem. Zupełnie znika mu z oczu zadanie wychowawcze, jako całość, każdy przedmiot staje się specjalnością bez związku z innymi i co gorsza, bez najmniejszej łączności z rzeczywistymi potrzebami rozwijającej się młodzieży. Tę pseudospecjalizację nau-

czycieli (bo przecież nie chodzi tu o specjalizację uczonych!) posunięto do absurdu, do śmieszności, powiedziałbym, do bezwstydu: są w szkołach specjaliści od botaniki, zoologii, mineralogji, arytmetyki, algebry, historii polskiej, historii powszechnej, języka polskiego, literatury polskiej, literatury powszechnej, kosmografji i t. d. Należałoby nam sięgnąć w przeszłość i rozważyć raz jeszcze postanowienia Komisji Edukacyjnej, według których każdy nauczyciel musiał wykładać całą grupę umiejętności, co przy ograniczonej normalnej ilości dwudziestu godzin lekcji tygodniowo łączyło go ściśle z jedną szkołą, a zarazem zapobiegało zrutynizowaniu się i zmechanizowaniu metod nauczania. Gdy nauczyciel nie chce lub nie może opanować pokrewnych umiejętności, praca pedagogiczna musi prowadzić na manowce.

Wszystko to w stopniu jeszcze większym da się zastosować do nauczyciela pedagogiki, który nie może być tylko psychologiem doświadczalnym lub historykiem pedagogiki, lecz winien zapoznać się z teorią pedagogiki i warsztatem społecznych badań pedologicznych, orjentować się wogóle w metodologii przedmiotów seminarjalnych oraz — podkreślam to z całą świadomością i głębokim przeświadczeniem — posiadać możliwie wszechstronne i gruntowne wykształcenie filozoficzne, skoro już utopją pozostać mają słowa Spencera, że „nauczać prawdziwie rozsądnie potrafi tylko prawdziwy filozof”.

2. Największym nieszczęściem szkoły społecznej jest werbalizm i gadulstwo zarówno uczniów, jak nauczycieli. Za mało w niej pracy uczniowskiej rzetelnej, skupionej, samodzielnej, należycie zorganizowanej przez nauczyciela, — za dużo natomiast słów, wykładów — zwłaszcza w formie monologicznej. Jest to ciężka cho-

roba ogólna na wszystkich szczeblach nauczania: w uniwersytecie, szkole średniej i ludowej. W wyższych uczelniach wpływają wykłady w sposób demoralizujący na charakter i umysł młodzieży. Jest to przecież młodzież, co przeszła kurs szkoły średniej i musi już sama *umieć* pracować. Polem działania winne tu być dla niej pracownia i laboratorja, seminarja i konwersatorja, muzea i biblioteki. Do zakładu musi ona przynosić prace już gotowe lub tam je wykonywać, zawsze samodzielnie, pod kierunkiem wytrawnych i surowych krytyków-specjalistów. Tak właśnie sprawę wyższego wykształcenia rozumie Wilhelm Ostwald.

W szkole ludowej wykład monologiczny jest rzeczą zarówno śmieszną, jak szkodliwą pod każdym względem: przyzwyczajają do bierności i lenistwa, zabijają inicjatywę, ogłusza i ogłupia.

W szkole średniej i seminarjum należy metodę wykładową ograniczyć do minimum, skoro wykładu zupełnie uniknąć nie można. Natomiast dawać należy jak najwięcej zadań i ćwiczeń, wskazówek do opracowań, uczyć metod pracy, słowem, trzeba zatrudniać ucznia, zmuszając go do wykrzesania z siebie całej energii i pomysłowości. Nie trzeba monologizować, trzeba nauczać: nauczyć uczenia się, czytania książek, robienia spostrzeżeń i doświadczeń, gromadzenia zbiorów; trzeba nauczyć myślenia poprawnego, szukania i znajdowania rzeczy pożądaných, trafnego stawiania pytań i zagadnień, nauczyć pracy celowej i planowej. Częste repetycje, zadania piśmienne, stosowanie metody sokratycznej, wykrywanie łączności między przedmiotami, zadaniami i metodami, podkreślanie związku między szkołą a życiem — wszystko to winno być na porządku dziennym warsztatu szkolnego.

3. Wykład logiki należy oprzeć na przerabianiu obfitego zbioru zadań i ćwiczeń logicznych, na logicznej analizie ustępów z dzieł naukowych, na dokładnej analizie typowych błędów uczniowskich, wyjaśnianiu zasadniczych pojęć metodologicznych i kategorii teoretyczno-poznawczych. Tak np., poprawne pojęcie definicji i klasyfikacji uczeń zdobędzie na skutek przeróbki wielkiej ilości przykładów ze wszystkich dziedzin nauki.

4. Wykład psychologii powinien odrazu zachęcić ucznia do rozbioru własnych wspomnień dzieciństwa, do robienia spostrzeżeń psychologicznych na sobie, kolegach i uczniach wzorówki, do prowadzenia pamiętnika psychologicznego (np. według wskazówek Ochrowicza), do kreślenia kilkakrotnie własnego portretu psychologicznego, do stałych obserwacji i doświadczeń psychologicznych, do kreślenia krzywych postępu w naukach, do wczytywania się w życiorysy i autobiografie wielkich ludzi lub też ludzi niezwykłych, jak Laura Bridgman i Helena Keller, do gromadzenia wreszcie dokumentów z życia dzieci.

Przerabianie zadań w szkole i w domu musi się łączyć z ujmowaniem wyników pracy w sądy jak najkrótsze, zwięzłe i ścisłe. Zapoznanie się ucznia z typowymi metodami pedagogiki doświadczalnej według wzorów Bineta, Halla, Dawida, Schulzego lub innych, jest konieczne, zwłaszcza dla zdobycia umiejętności rozpoznawania różnic indywidualnych dzieci i ich zdolności do pracy. Badania tego rodzaju otworzą przed nauczycielem nowe, ciekawe i ważne pole działania oraz umożliwią z czasem branie udziału w wielkiej, zbiorowej pracy nad przebudową gmachu dotychczasowej pedagogiki, pracy nad lepszym poznaniem dziecka, praw jego fizycznego i duchowego rozwoju, a także

stosunku uzdolnień dziecięcych do przedmiotów nauki. Należy jednak baczyć, iżby nauczanie pedagogiki nie rozplynęło się w powodzi zajęć laboratoryjnych, które nie mogą być jedynym zadaniem kursu seminarjalnego. Eksperymentów trudnych trzeba w szkole zaniechać: zabrałyby zbyt dużo czasu i byłyby, zdaniem Meumanna i wielu innych, z pewnością na tym poziomie źle zrozumiane, prowadząc do błędnych indukcji, gdyż, jak wiadomo, eksperymenty psychologiczne z natury rzeczy są trudne i wymagają dla poprawnej interpretacji głębszego przygotowania teoretycznego. Natomiast dla demonstrowania wykładów psychologii i pedagogiki potrzebne są modele, mapy, tablice graficzne i wreszcie dobrze zaopatrzone instrumentarium. Zresztą skromna na razie pracownia psychologiczno-pedagogiczna może się z czasem w odpowiednich warunkach rozwinąć i stać się prawdziwym laboratorium pedagogicznym oraz miejscem porad w sprawie oceny zdolności i wyboru zawodu.

5. Byłoby rzeczą ze wszech miar pożądaną, ażeby seminarzyści wdrażali się do systematycznego prowadzenia dzienników spostrzeżeń psychologicznych i dzienników pracy pedagogicznej. Poza tym, zarówno z własnych doświadczeń, jak z artykułów, rozpraw i książek, przeczytanych w domu podług wskazówek nauczyciela, winni uczniowie zdawać sprawę w referatach, wykonanych pod względem formy i jak najstaranniej opracowanych w swej treści. Pisanie referatów na ten sam temat przez kilku uczniów i porównywanie ich w klasie na lekcjach, poświęconych dyskusji, umożliwi uczniom krytyczny stosunek do siebie i swej roboty. Zapoznanie ogółu seminarzystów z sumiennie opracowanymi referatami i wypracowaniami może wzbudzić

szersze zainteresowanie i przyczynić się do skoordynowania, zogniskowania wysiłków całej szkoły. O ile w referatach chodzić musi o trafne oddanie poglądów autora, wykrycie wątku rozumowania i wykazanie uchybień, o tyle w wypracowaniach chodzi o samodzielność sądu, oryginalność. Obie te cechy, zarówno zdolność wnikania w myśl cudzą, jak zdolność oryginalnego ujmowania rzeczy, są ważne, lecz gdy oryginalnym człowiek być może, sumiennym i umiejętnym interpretatorem być powinien, co zresztą bynajmniej nie jest rzeczą łatwą. Pamiętać trzeba, iż największy nawet geniusz we wszystkich prawie dziedzinach ducha rozpoczynali od dokładnego przyswojenia cudzych myśli i systemów.

6. Wszelka historia jest niewyczerpalna w szczegółach i wobec tego niebezpieczna w nauczaniu. Nauczyciel historii pedagogiki winien baczyć, ażeby myśli przewodnie, zasady naczelné, postacie wybitne, kierunki i epoki przełomowe i wielkie systemy nie zagubiły się w natłoku drobiazgów, dekoracji dziejowych. Tu przede wszystkim trzeba pamiętać o zasadzie ekonomii czasu i sił. O wyczerpaniu przedmiotu mowy być nie może. Chodzi jedynie o wskazanie i zbadanie rzeczy ważnych, zgłębienie dzieł najmądrszych, wskazanie słupów granicznych, rozświetlenie drogi pochodzenia myśli wychowawczej w dziejach, resztę należy pozostawić dalszej samodzielnej i pozaszkolnej pracy przyszłego nauczyciela.

7. Czytanie w klasie kilku arcydzieł literatury psychologicznej, pedagogicznej i filozoficznej jest rzeczą konieczną. Tu właśnie nauczyciel ma możność pokazania, co to znaczy czytać sumiennie, jakie znaczenie ma komentarz biograficzny, historyczny, społeczny,

psychologiczny i porównawczy. Czytając rozprawy klasyczne lub ustępy z dzieł Platona, Plutarcha, Komeńskiego, Rousseau, Kanta, Pestalozziego, Herbarta, Spencera, Guyau... lub też Modrzewskiego, Piramowicza, Śniadeckich, Libelta, Trentowskiego, Estkowskiego... czytając wiekopomne Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, będzie musiał streścić poglądy wielkich myślicieli, scharakteryzować ich systemy, wyjaśnić przełomowe sądy w dziejach myśli ludzkiej. Przez to niezawodnie przyczyni się do rozszerzenia widnokręgu umysłowego swych uczniów, a może nawet do rozniecenia ognia zapału do wiedzy i prawdy, do mądrości i doskonałości, do wskrzeszenia w duszy tej jednej iskry, o której nasz Największy powiada, że... „raz tylko w młodocianym zapala się wieku”...

Zresztą stałe podkreślanie jako największych zalet — prostoty i jasności myśli, zwartości sądów, wszechstronne i bezstronne oświetlanie faktów, rozbudzanie zamiłowania do pracy nad sobą, swym rozwojem i wykształceniem, wskazywanie na budujące przykłady wielkich ludzi — jest wdzięcznym i ważnym obowiązkiem nauczyciela pedagogiki.

Rzecz oczywista, iż dobrze zaopatrzona szkolna biblioteka pedagogiczna, gdzie oprócz klasyków byłyby także pisma pedagogiczne, powinna stanowić część istotną muzeum pedagogicznego przy każdym seminarjum.

8. Teoretyczna i doświadczalna praca w murach zakładu wystarczyć nie może. Trzeba bezpośredniego związku z życiem, z całym szeregiem instytucji, mogących dopełnić i pogłębić naukę szkolną. Z pracowni seminarjalnych muszą uczniowie wyjść na świat szerszy, zająć do wielu innych warsztatów pracy.

Konieczne jest zwiedzanie zakładów dla niewidomych, głuchoniemych, upośledzonych umysłowo, zaniedbanych moralnie, zwiedzanie wystaw pedagogicznych wszelkich typów, różnych zakładów naukowych — uniwersytetu, szkoły sztuk pięknych, takich instytucji naukowych, jak pracownia psychologiczna i antropologiczna, biblioteka publiczna, zwiedzanie zakładów higienicznych, dobroczynności publicznej i t. d. Niektóre zakłady młodzieży powinna zwiedzić kilkakrotnie w ciągu kursu seminarjalnego, o ile można, pod kierunkiem specjalisty. Takie zetknięcie się i zapoznanie z życiem społecznym, jego pracą i organizacją największy pożytek przyniesie młodzieży i czasu na to żałować nie trzeba, tym bardziej, że obfity materiał spostrzeżeń znakomicie można wyzyskać na wykładach wielu przedmiotów.

9. Dla zrealizowania planów powyższych potrzeba pewnej reformy szkolnej, nie nowej zresztą, lecz koniecznej. Zarówno dla zaznajomienia się z życiem i organizacją tyłu instytucji, jak dla umożliwienia planowo pomyślanych i systematycznie urządzanych wycieczek geograficznych, krajoznawczych, przyrodniczych, historycznych i innych — w semestrze zimowym pół dnia, w letnim zaś dzień jeden w tygodniu musi być zupełnie wolny od lekcji na wszystkich kursach. Niedziele i święta tylko wyjątkowo mogą być zużytkowane na wycieczki, z reguły mają one inne przeznaczenie; trzeba przecież dać wypocząć nauczycielom i uczniom, pozostawić im chwilę czasu na skupienie myśli w samotności, na zapomnienie nawet o szkole. Mając natomiast do rozporządzenia dzień wolny od lekcji, zarówno kierownik szkoły, jak nauczyciel pedagogiki zdobędą znakomitą okazję do wykazania swego talentu organizatorskiego w zakresie wychowawczym i dydaktycznym.

10. Nauczanie pedagogiki skuteczne będzie wówczas, gdy cały system nauczania i wychowania w seminarjum zostanie oparty na racjonalnych podstawach, gdy istniejące przeciwieństwa programów i metod różnych przedmiotów zostaną usunięte, gdy wszyscy wychowawcy i nauczyciele swoim postępowaniem i metodami nauczania będą świadomie i umiejętnie współdziałali pracy nad ukształtowaniem umysłów i charakterów przyszłych kierowników ludu. Plony sowite wówczas zbierać będziemy, gdy szkoła odpowie wymaganiom higieniczno-pedagogicznym, będzie rządzona mądrze i sprężysto przez pedagogów z powołania i wykształcenia, gdy uczniowie nie będą przeciążeni studjami pamięciowymi i gdy zapanuje w niej duch pracy rzetelnej, karności niezbędnej, a zarazem szczerego zapału do wiedzy.

11. Szkoła musi się stać podwaliną wychowania charakteru i wychowania społecznego. Uleganie przepisom narzuconym jest tylko jednym z czynników, kształcących wolę i charakter. O wiele głębsze pod tym względem znaczenie ma zasada posłuchu wobec praw autonomicznych. Mam tu na myśli amerykański samorząd szkolny. Właśnie seminarjum nauczycielskie bardziej, niż inne szkoły, wdrażać powinno wychowanków do samorządności, musi dawać wzór samorządu szkolnego nie tylko w tym celu, ażeby uczniowie mogli przejść kurs poniekąd praktyczny dla szeregu zasad wychowawczo-moralnych, z którymi się zapoznali teoretycznie na wykładach etyki i pedagogiki, lecz również po to, aby w swej przyszłej działalności wychowawczej byli zdolni z głębszą świadomością zaszczeplać pierwiastek samorządności, poszanowanie prawa, przekonanie o konieczności ulegania nieraz zbiorowości

dla osiągnięcia przez solidarność i współdziałanie większych wyników pracy.

12. Kończę swe uwagi na sprawie doniosłej, na palącej u nas potrzebie zarówno tanich wydań klasyków pedagogicznych, jak podręczników szkolnych. Mamy pokaźny szereg pięknych rozpraw wychowawczych, psychologicznych i filozoficznych, które można zużytkować przy nauczaniu pedagogiki, lecz podręczników psychologii i pedagogiki, stojących na wysokości wymagań społecznych i dostosowanych do potrzeb seminarjalnych — *w języku polskim nie mamy*. W tych warunkach praca nauczyciela pedagogiki wymaga niesłychanego wprost mozółu, notatki zaś z wykładów, sporządzane niewprawną, rzecz oczywista, ręką słuchaczy, stanowczo nie mogą zastąpić podręcznika, opracowanego wzorowo, t. j. z całą znajomością rzeczy, obficie zaopatrzonego w rysunki, grafiki, schematy i zadania.



T R E Ś Ć .

I. Zadania	5
II. Programy	13
Program psychologii	16
Program logiki i teorii poznania	18
Program psychologii dziecka, pedologii, pedagogiki i dydaktyki	19
I. Przedmiot wychowania	19
II. Cel wychowania	20
III. Środki wychowawcze	21
IV. Wychowawca	24
Program historii pedagogiki powszechnej	25
Program historii wychowania i nauczania w Polsce	26
III. Realizacja	28

PRACA OŚWIATOWA

JEJ ZADANIA, METODY, ORGANIZACJA.

Od półtora stulecia praca oświatowa w Polsce, praca nad ukulturalnieniem i uspołecznieniem ludu naszego, stanowiła zawsze jeden z głównych prądów życia duchowego narodu i jak najgorliwszych usiłowań co lepszych jednostek i grup społecznych.

Mimo olbrzymich trudności uwarunkowanych różnorodnością stosunków politycznych w trzech zaborach, praca ta wydała już owoce bardzo dodatnie.

Poza przeszkodami zewnętrznymi jedna była jeszcze ujemna cecha tej pracy: brak ciągłości.

W żywym poczuciu tej potrzeby zsyntetyzowania i systematyzacji metod i wyników dotychczasowej pracy oświatowej—dla przyszłych pokoleń działaczy, którzyby mogli ozerpać stąd wskazówki i nauki, Towarzystwo Uniwersytetu ludowego im. Adama Mickiewicza w Galicji, przedsięwzięło wydawnictwo książki niniejszej, dającej obraz wszechstronny, wierny i przedmiotowy wszystkich naszych usiłowań kulturalno-narodowych w tym kierunku i osiągniętych rezultatów.

Pierwszy z sześciu działów, na jakie rozpada się ta książka, nosi tytuł: Zadania pracy oświatowej i zawiera prace następujące: 1. *H. Orszy* „Początki pracy oświatowej w Polsce“. 2. *L. Krzywickiego* „Drogi oświaty“. 3. *H. Orszy* „Praca oświatowa wobec zadań wychowania narodowego“.

Dział II, p. t. *Wydawnictwa popularne*, zamyka w sobie następujące artykuły: 1. *M. Heilperna* „Jakim warunkom odpowiadać winna książka popularna“. 2. *H. Orszy* „Piśmiennictwo popularne w Polsce“. „Przegląd polskich wydawnictw popularnych“.

Dział III, *Organizacja czytelnictwa*, obejmuje dwie prace: 1. *H. Orszy* „Nasze biblioteki powszechnie“. 2. *M. Orsetti* „Nowa metoda organizacji czytelnictwa“.

Dział IV, *Nauczania dorosłych*, jest dość bogaty. Składają się nań: 1. *Wł. Weychert-Szymanowskiej* „Nauczanie analfabetów“. 2. *J. Dziubińskiej* „Kursy dla młodzieży rolniczej“. 3. *H. Orszy* „Zadania uniwersytetów ludowych“. 4. *Dr. M. Stepkowskiego* „Latarnia projekcyjna na usługach pracy oświatowej“.

Dział V, *Instytucje kulturalne, również zasobny*, składa się z czterech prac: 1. *Dr. Z. Daszyńskiej-Golińskiej* „Domy ludowe“. 2. *S. Posnera* „Kluby robotnicze“. 3. *T. Bobrowskiego* „Działalność oświatowa w robotniczych związkach zawodowych“. 4. *Dr. Z. Daszyńskiej-Golińskiej* „Walka z alkoholizmem w służbie oświaty i etyki“.

Wreszcie dział ostatni, *Kształcenie estetyczne*, zamyka w sobie trzy tytuły: 1. *Dr. T. Szydłowskiego* „Muzeum jako czynnik oświatowy“. 2. *Dr. Z. Gargasa* „Teatr włociański“. 3. *Z. Kruszczyńskiej* „Popularyzacja muzyki“.

Cena 2.80.

- Foerster W. Fr. Nauka życia. Książka dla rodziców, wychowawców i nauczycieli, tłumacz. M. Buyno-Arctowa. (KdW. 340). — 35
- Nauka życia w przykładach. Pogadanki kształcające charakter dzieci i młodzieży. Cz. I. Samodzielność. Panowanie nad sobą. (KdW. 341). — 35
- — Cz. II. Miłość względem obcych. Odpowiedzialność. O ratowaniu bliźnich. (KdW. 546) — 30
- — Cz. III. Potęga drobnoustrojów. Uwolnić od złego uroku. Pokora. Rodzice i dzieci. (KdW. 591). — 20
- Nauka życia. Książka dla rodziców i wychowawców. Cztery powyższe tomiki w jednym tomie. 1 —
- Gould F. J. Pogadanki moralne dla dzieci. Z angielskiego przełożyła I. Moszczeńska: — 40
- Serja I. Panowanie nad sobą. Poczucie godności. — 40
- Serja II. Samopomoc. Prawda i rzetelność.
- Payot J. Urabianie charakteru podstawą moralności. Z franc. „Moralność w szkole“. Przeł. M. Arct-Golczewska. 1 20
- Trine R. W. Władza nad myślą urabia charakter. Spolszczyła hr. M. Walewska. — 15
- — — — —
- Adler F. O kształceniu młodzieży w poczuciu obowiązku, przełożył W. Szukiewicz. (KdW. 243). — 20
- Altenburg O. Zagadnienia praktyczne z psychologii wychowawczej. Przełożyła I. Moszczeńska. (KdW. 275). — 50
- Brodzki Zb. O naszej młodzieży słów parę. (KdW. 365). — 20
- Brzozowska-Kolberg A. Fizyczne wychowanie dzieci, podług Jędrzeja Śniadeckiego i in. (KdW. 69). — 10
- Buhle Dr. Na czym opiera się wychowanie. (KdW. 276). — 15
- Chrzanowski I. Wielka reforma szkolna Konarskiego. — 10
- Ciembroniewicz J. O roli i zadaniach nauczyciela ludowego poza szkołą. — 20
- Contou E. Szkoły nowego typu. Spolszczył i uzupełnił J. Modzelewski. (KdW. 343). — 40
- Egidy M. Wychowanie dzisiejsze. (KdW. 79). — 10
- Ethelmer Ellis. Skąd się wziął twój braciszek? Spolszczyła R. Centnerszwerowa. (KdW. 168). — 10
- Fleury Dr. Dusza dziecka, oprac. Z. Sennewald. (KdW. 220) — 10
- Gażyńska J. Obrazy i myśli z praktyki wychowawcy. — 15
- Głuchowska W. O Szkole Krzemienieckiej. — 15
- Hall Stanley G. Znaczenie studjów nad dziećmi, przekład K. Króla. Wyd. II. (KdW. 162) — 20
- Heller T. dr. Pedagogika lecznicza. Wychowanie dzieci nienormalnych i upośledzonych. Przełożył dr. Wł. Chodecki. 1 —
- Hoche P. O samokształceniu. Spolszczył i uzupełnił A. Krasnowolski. (KdW. 30). — 20

Kalinowski K. O charakterze i jego kształceniu, podł. Smileša, Azama i innych (KdW. 432).	— 15
Kopczyński St. Dr. Higjena i szkoła. (KdW. 317).	— 20
Krzemiński St. Komisja edukacyjna. (KdW. 406).	— 25
Lagrange F. Dr. Higjena ruchu dla dzieci i młodzieży. (KdW 346)	— 30
Lancaster E. G. Wiek młodzieńczy. Studium psychologiczno - pedagogiczne. Przeł. A. Grudzińska i K. Król. Wydanie II.	— 60
Leshaff. Objawy i cechy charakteru i temperamentu u dzieci, opracowała Szczęsna-Słupecka. (KdW. 225).	— 10
Lhotzky H. Poznaj duszę dziecka twego. Wskazówki dla rodziców, jak kształcić fizyczną i duchową stronę dziecka.	1 20
Lipska-Librachowa M. Dr. Szkoła ludowa. Jej zadania i cele.	— 30
Lombroso P. Życie dzieci. Studium psychologiczno-wychowawcze. przełożył K. Król. Wydanie II.	1 —
Lubbock L. Powaby życia. Odezwy do młodzieży. Z 77-go wydania spolszcz. I. Moszczeńska. Wyd. II, uzupełnione.	2 10 1 50, w opr.
Męczkowska T. Szkoły mieszane (Koedukacja). (KdW. 320).	— 15
Moszczeńska I. Co każda matka swojej dorastającej córce powiedzieć powinna. (KdW. 122).	— 20
— Dla rodziców rady i wskazówki przy wychowaniu dzieci. (KdW. 103).	— 10
— Jak rozmawiać z dziećmi o kwestjach drażliwych. Wskazówki dla matek. (KdW. 133).	— 15
— Złe i dobre wychowanie w przykładach. (KdW. 134).	— 20
Muklanowicz J. Kłamstwo. Traktat pedagogiczny dla użytku rodziców i nauczycieli. (KdW. 121).	— 10
— Lenistwo. (KdW. 242).	— 10
Gchorowicz I. Dr. O kształceniu własnego charakteru.	— 15
Ołtuszewski J. Dr. Niedorozwój psychiczny. Istota, zapobieganie i leczenie. (KdW. 293).	— 10
Osterloff W. Wychowanie powszechne.	— 15
— Pierwsza systematyczna nauka dziecka.	— —
Przepisy właściwego zachowania się wśród ludzi. Wyd. III. (KdW. 24)	— 25
Queyrat E. Logika dziecka i jej kształcenie, przełożyli K. Król i I. Moszczeńska.	— 70
Salzmann C. G. Wychowanie wychowawcy. (Książka Mrówcza), tłómaczyła Z. Sennewald. (KdW. 144).	— 25
Scholtz F. Wady charakteru dziecięcego i ich leczenie. Tłómaczył J. Wł. Dawid.	— 75
Szycówna A. Jak badać umysł dziecka? O zadaniach i metodach psychologii dziecka. Wyd. II. (KdW. 124).	— 20
Tracy F. Wiek dziecięcy. Studium psychologiczne. Przekład K. Króla.	1 —
Wabner J. Nauczycielstwo i pedagogja. (KdW. 75).	— 20
Wernic H. Wychowanie dziecka do lat 6-ciu. (KdW. 68).	— 20
Wydźga M. Krótki zarys początkowego nauczania. Wskazówki dla uczących na wsi i w mieście. —50, w opr.	— 65

BIBLIOTEKA

Państw. Sem. naucz. Naucz.

IM. ZYGMUNTA-AUGUSTA